Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática
Série Profissionalização Docente e Didática nº 2

ENSINO MÉDIO 2

estado atual, políticas e formação de professores

Roberto Valdés Puentes
Andréa Maturano Longarezi
Orlando Fernández Aquino
Organizadores

coleção BPD Biblioteca Psicopedagógica e Didática
Série: Profissionalização Docente e Didática

EDUFU

Ensino Médio 2:
estado atual, políticas e formação de professores

Copyright 2019© Edufu
Editora da Universidade Federal de Uberlândia/MG
Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total por qualquer meio sem permissão da editora.

UFU Universidade Federal de Uberlândia

EDUFU
Editora da Universidade Federal de Uberlândia
www.edufu.ufu.br

Av. João Naves de Ávila, 2121
Campus Santa Mônica – Bloco 1S
Cep 38408-100 | Uberlândia – MG
Tel: (34) 3239-4293

Reitor
Valder Steffen Júnior

Vice-reitor
Orlando César Mantese

Diretor da Edufu
Guilherme Fromm

Conselho Editorial
André Nemésio de Barros Pereira
Décio Gatti Júnior
Emerson Luiz Glamo
Hamilton Kikuti
João Cleps Júnior
Ricardo Reis Soares
Wedisson Oliveira Santos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

E59m Ensino médio [recurso eletrônico] : estado atual, políticas e formação de professores / Roberto Valdés Puentes, Andréa Maturano Longarezi, Orlando Fernández Aquino, organizadores. – Uberlândia : EDUFU, 2019
312 p. : il – (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática . Série Profissionalização Docente e Didática ; n. 2).

ISBN: 978-85-7078-493-3 (ebook)
Inclui bibliografia.
Vários autores:
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: https://doi.org/10.14393/edufu-978-85-7078-493-3
Disponível em: http://www.edufu.ufu.br/
Publicado no formato impresso em 2012

1. Ensino médio - Brasil. 2. Professores de ensino médio - Formação. 3. Educação e Estado. I. Valdés Puentes, Roberto, org. II. Longarezi, Andréa Maturano, org. III. Fernández Aquino, Orlando, 1953-, org. III. Série.

CDU: 373.5(81)

Gloria Aparecida - CRB-6/2047

Roberto Valdés Puentes
Andréa Maturano Longarezi
Orlando Fernández Aquino
Organizadores

ENSINO MÉDIO 2

estado atual, políticas e formação de professores

coleção BPD Biblioteca Psicopedagógica e Didática
Série: Profissionalização Docente e Didática n.2

EDUFU

Grupo de Estudos e Pesquisas
em Didática Desenvolvimental
e Profissionalização Docente

Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática

Direção
Roberto Valdés Puentes
Andréa Maturano Longarezi
Orlando Fernández Aquino

Conselho Editorial
Prof. Ms. Achilles Delari Junior – Pesquisador Aposentado – Brasil
Prof. Dr. Alberto Labarrere Sarduy – Universidad Santo Tomás – Chile
Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Prof. Dr. Antonio Bolivar Gotia – Universidad de Granada – Espanha
Profa. Dra. Diva Souza Silva – Universidade Federal de Uberlândia
Profa. Dra. Elaine Sampaio Araújo – Universidade de São Paulo – Brasil
Profa. Dra. Fabiana Fiorezi de Marco – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Prof. Dr. Francisco Curbelo Bermúdez – AJES – Brasil
Prof. Dr. Humberto A. de Oliveira Guido – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Profa. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga – Universidade de Brasília – Brasil
Prof. Dr. Isauro Núñez Beltrán – Universidade Federal de Rio Grande do Norte – Brasil
Prof. Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada – Universidade Federal da Integração Latino-americana – Brasil
Prof. Dr. Luis Quintanar Rojas – Universidad Autónoma de Puebla – México
Profa. Dra. Maria Aparecida Mello – Universidade Federal de São Carlos – Brasil
Profa. Dra. Maria Célia Borges – Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Brasil
Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino – Universidade de Uberaba
Prof. Dr. Reinaldo Cueto Marin – Universidad Pedagógica de Sancti Spíritus – Cuba
Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Prof. Dr. Ruben de Oliveira Nascimento – Universidade Federal de Uberlândia
Profa. Dra. Silvia Ester Orrú – Universidade de Brasília
Profa. Dra. Suely Amaral Mello – Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho – Brasil
Profa. Dra. Yulia Solovieva – Universidad Autónoma de Puebla – México

Série Profissionalização Docente e Didática

Direção
Orlando Fernández Aquino

Equipe de Realização
Editora de publicações: Maria Amália Rocha
Assistente editorial: Leonardo Marcondes Alves
Revisão: Camilla Cássia da Silva
Revisão ABNT: Aline Alves Ramos
Projeto gráfico: Ivan da Silva Lima
Capa e diagramação: Layanne Amarães Martins

SUMÁRIO

7 APRESENTAÇÃO
Roberto Valdés Puentes
Andréa Maturano Longarezi
Orlando Fernández Aquino

PARTE I – SITUAÇÃO ATUAL

13 ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DO DESEMPENHO DA REDE ESTADUAL EM UBERLÂNDIA-MG
Roberto Valdés Puentes
Andréa Maturano Longarezi
Orlando Fernández Aquino

PARTE II – POLÍTICAS: DESAFIOS, REFORMAS E PERSPECTIVAS

49 DESAFIOS POLÍTICOS, TEÓRICOS E PRÁTICOS PARA A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
Filomena L. G. Rodrigues da Silva
Leda Scheibe

69 O DUALISMO NO ENSINO MÉDIO: UMA QUESTÃO SUPERADA?
Antonio Bosco de Lima

95 O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: ANÁLISE DE DOCUMENTOS OFICIAIS
Roberto Valdés Puentes
Wender Faleiro
Eleodora dos Santos Leonardi

113 A REFORMA EDUCACIONAL EM MINASGERAIS (2003-2010): IMPACTOS E MOVIMENTOS NO ENSINO MÉDIO
Anízio Bragança Júnior
Mara Rúbia Alves Marques

139 REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS ORDENAMENTOS LEGAIS
Marina Ferreira de Souza Antunes
Izaudir Diniz Linhares
Renata Beletti

161 AMBIVALÊNCIA DA QUALIDADE DUCACIONAL EM MINAS GERAIS: REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO
Valéria Moreira Rezende
Rogéria Moreira Rezende Isobe
Fernanda Borges de Andrade Dantas

PARTE III – FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROCESSOS, CONDIÇÕES DE TRABALHO E SABERES

181 FORMALIDADE E INFORMALIDADE NO PROCESSO DE APRENDER A ENSINAR
Carlos Marcelo García

205 ENSINAR, APRENDER E SE COMUNICAR NO ENSINO MÉDIO
Francisco Imbernón

229 O CONTEXTO DA ATIVIDADE PROFISSIONAL E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO: DIMENSÕES DO PROFISSIONALISMO DOCENTE
Betania Leite Ramalho
Isauro Beltrán Núñez

253 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO: EM FOCO AS CIÊNCIAS EXATAS
Geovana Ferreira Melo

287 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ACONTECIMENTOS: A PRODUÇÃO DOS SABERES ESCOLARES NAS CIÊNCIAS NATURAIS NO NÍVEL MÉDIO
Elenita Pinheiro de Queiroz Silva
Graça Aparecida Cicillini

307 SOBRE OS AUTORES

APRESENTAÇÃO

A ideia inicial deste livro nasceu em 2009 durante a execução dos projetos de pesquisa *Desenvolvimento profissional dos professores que atuam no Ensino Médio: um diagnóstico de obstáculos e necessidades didático-pedagógicos*, financiado pela Fapemig, *Didática em sala de aula*, desenvolvido com recursos da Emenda Parlamentar do município de Uberlândia, e *O perfil dos professores do Ensino Médio: um diagnóstico de necessidades didático-pedagógicas*, que atualmente conta com o apoio do CNPq.

Os projetos envolvem aproximadamente 20 pesquisadores (entre professores e alunos de graduação e pós-graduação) de três instituições de Ensino Superior da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e Universidade de Uberaba (Uniube), de seis escolas estaduais do município de Uberlândia e da Superintendência Regional de Ensino; além de comporem parte das atividades do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e em Profissionalização Docente – Gepedi.

No contexto dessas pesquisas foi realizado um diagnóstico de obstáculos e necessidades didático-pedagógicas dos professores em exercício na rede estadual, a partir da avaliação dos principais indicadores de desempenho de suas funções docentes, especialmente a docência, naquilo que diz respeito: à organização (o planejamento), à execução (a gestão do processo em interação com os alunos) e à avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

O Ensino Médio, ao menos nas duas últimas décadas, tem sido motivo de preocupação de políticos e especialistas na área de Educação no mundo todo, devido aos problemas a ele associados, bem como por causa da complexidade inerente a um segmento que, além de ser intermediário, tem a missão de ser propedêutico e profissional ao mesmo tempo.

A "Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem", elaborada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jontiem, Tailândia/1990, constitui um divisor de águas nas políticas mundiais sobre educação e é o ponto de partida das reformas educativas realizadas na maior parte dos países da Europa e América Latina como parte do projeto neoliberal de desenvolvimento econômico e social.

A partir da década de 1990, uma onda de reformas do ensino básico tem acontecido em nível internacional, afetando também o Brasil. Tratando-se do Ensino Médio, a questão ganha em complexidade,

pois este nível educacional depara-se com escassa experiência na sua universalização, aumento expressivo das matrículas, complicações psicopedagógicas e socioeducativas da faixa etária (15 a 17 anos), problemas de infraestrutura e de formação de professores, dificuldades estas que trazem consigo o delineamento dos objetivos educativos e políticos. Isso se agrava diante dos altos índices de fracasso escolar, evasão, violência e consumo de drogas nas escolas, entre outros aspectos conflitantes, particularmente presentes no contexto escolar desse segmento.

No Brasil, a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988, criam-se as condições para a elaboração de um marco legal, propício para uma reforma profunda do Ensino Médio. A Constituição Federal estabelece o dever do Estado na "progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio". A Emenda Constitucional n. 14/96, que altera a redação desse inciso, declara a "progressiva universalização do ensino médio gratuito". A LDB/96 determina que o Ensino Médio faça parte da educação básica, considerando-o como sua etapa de culminação.

Ao se revisar a literatura brasileira sobre o Ensino Médio, é possível constatar que a maioria das publicações da área discute criticamente a reforma aprovada pelo Conselho Nacional de Educação. As críticas a esse processo se polarizam em diferentes vertentes. Uma delas denuncia a roupagem humanista das políticas que implantam a reforma, solapando um paradigma globalizado e excludente. Outra gira em torno da separação entre o Ensino Médio e o profissional, em direção contrária ao que se faz nas nações europeias e latino-americanas. Há uma corrente ao redor das diretrizes curriculares devido a uma suposta inconsistência na orientação da prática pedagógica. Uma concepção muito forte diz respeito à maneira como as modificações vêm sendo instauradas sem a devida negociação com os sujeitos implicados, assim como o problema das condições precárias de infraestrutura das escolas e da escassez de materiais.

Diante da complexidade do exposto, entende-se a importância de trazer os estudos relacionados a esse segmento, de modo a criar um espaço de discussão e análises que possam contribuir para reflexões inerentes ao Ensino Médio, o que resultou na organização de duas obras: *Ensino Médio: estado atual, políticas e formação de professores* e *Ensino Médio: sujeitos, processos e docência*. Ambas contêm resultados de pesquisas desenvolvidas não apenas no âmbito do Gepedi, conforme mencionado, mas também por grupos de pesquisa de diferentes instituições e países.

No que se refere a este livro, em particular, foram reunidos trabalhos que discutem essa problemática a partir de três partes: 1) o estado atual do Ensino Médio no Brasil, 2) as políticas nacionais e estaduais que delineiam a organização desse segmento no país e 3) processos de formação de professores.

A primeira delas, *Estado Atual,* contempla o texto "Ensino médio: um estudo do desempenho da rede estadual," elaborado por Roberto Valdés Puentes, Andréa Maturano Longarezi e Orlando Fernández Aquino. Neste, os autores discutem a situação do Ensino Médio em Uberlândia – MG, com o intuito de analisar os impactos das políticas públicas nacionais na rede estadual de ensino.

A segunda, *Políticas: Desafios, reformas e perspectivas,* reúne seis capítulos: "Desafios políticos, teóricos e práticos para a implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional", de Filomena L. G. Rodrigues da Silva e Leda Scheibe; "O dualismo no Ensino Médio: uma questão superada?" , de Antonio Bosco de Lima; "O Ensino Médio brasileiro: análise de documentos oficiais", de Roberto Valdés Puentes, Wender Faleiro e Eleodora dos Santos Leonardi; "A reforma educacional em Minas Gerais (2003-2010): seus impactos e movimentos no Ensino Médio", de Anízio Bragança Júnior e Mara Rúbia Alves Marques; "Reforma curricular do Ensino Médio em Minas Gerais: uma análise a partir dos ordenamentos legais", de Marina Ferreira de Souza Antunes, Izaudir Diniz Linhares e Renata Beletti e "Política de formação docente no Ensino Médio na perspectiva do Estado e do professor em Minas Gerais," de Valéria Moreira Rezende, Fernanda Borges de Andrade Dantas e Rogéria Moreira Rezende Isobe.

Nessa seção são tratados aspectos relacionados aos desafios políticos, teóricos e práticos que envolvem a implementação do Ensino Médio integrado à educação profissional; à articulação entre a reforma do Estado e da política educacional pública, particularmente a referente à educação em nível médio; à análise dos principais documentos nacionais que permitem a compreensão do contexto no qual o Ensino Médio está organizado; à reforma educacional promovida na rede estadual de Minas Gerais pelo governo Aécio Neves, que converteu a educação mineira num "laboratório" de aplicação das experiências e projetos políticos de cunho neoliberais; à abordagem dos ordenamentos legais que foram elaborados em Minas Gerais, com o intuito de orientar didática e pedagogicamente os professores desse nível de ensino quanto à implementação de um novo currículo e, por último, à política mineira de implementação do Projeto Escolas-Referência – PER em Minas Gerais.

A terceira, "Formação de professores: processos, condições de trabalho e saberes," contém cinco capítulos: "Formalidade e informalidade no processo de aprender a ensinar," de Carlos Marcelo García; "Ensinar, aprender e comunicar-se no Ensino Médio", de Francisco Imbernón; "O contexto da atividade profissional e as condições de trabalho: dimensões do profissionalismo docente", de Betânia Leite Ramalho e Isauro Núñez Beltrán; "A formação de professores para o Ensino Médio: em foco as Ciências Exatas", de Geovana Ferreira Melo Teixeira e "A formação de professores em

acontecimentos: a produção dos saberes escolares nas ciências naturais no nível médio em Uberlândia-MG," de Elenita Pinheiro de Queiroz Silva e Graça Aparecida Cicillini.

Esse apartado discute os problemas de formação inicial dos professores de Ensino Médio na Espanha e a necessidade dessa abordagem não só a partir dos espaços formais, mas também das oportunidades de aprendizagem informal; analisa também uma nova conceitualização do ensino institucionalizado, a forma de entender a escolarização, a instituição educativa e o ofício de ensinar; propõe uma compreensão do contexto da atividade profissional como elemento construtivo e constituinte do profissionalismo docente que caracteriza uma tendência/conteúdo da profissionalização dos professores do Ensino Médio; discute ainda a formação de professores para o Ensino Médio, desenvolvida na Universidade Federal de Uberlândia e, finalmente, a formação continuada de professores a partir de diálogos interdisciplinares, buscando subsidiá-los na criação de metodologias que favoreçam o desenvolvimento de atividades com a apropriação das tecnologias da informação e comunicação e de recursos midiáticos.

A partir do que foi apresentado, fica evidente a riqueza dos aspectos enfocados neste livro e, com eles, espera-se contribuir para a melhor compreensão da situação atual, das políticas e dos processos de formação de professores para o Ensino Médio, fomentando a reflexão e a análise crítica dessa realidade.

Roberto Valdés Puentes
Andréa Maturano Longarezi
Orlando Fernández Aquino
(Organizadores)

PARTE I – SITUAÇÃO ATUAL

ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DO DESEMPENHO DA REDE ESTADUAL EM UBERLÂNDIA-MG.

Roberto Valdés Puentes
Andréa Maturano Longarezi
Orlando Fernández Aquino

Introdução

Os indicadores que medem a evolução da qualidade da Educação Infantil e Fundamental apontam que o Brasil – apesar dos enormes desafios que ainda enfrenta do ponto de vista de gestão, organização, currículo e desempenho cognitivo dos estudantes – tem melhorado nos últimos anos. É por isso que o governo e o Ministério da Educação, sem abandonarem o trabalho que está sendo realizado nos primeiros níveis da educação básica, centram agora seus esforços na reformulação do Ensino Médio, há tempos em crise.

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96 –, o país tem investido na elaboração de políticas e na aplicação de recursos financeiros para tentar tirar o Ensino Médio da situação precária em que se encontra. Não obstante, os resultados têm sido insignificantes se comparados com o tamanho do problema. É por isso que expressões tais como "crise", "apagão", "ausência de sentido" e "falta de identidade" são tão comuns no meio jornalístico, político, acadêmico e não governamental, quando se faz referência a esse contexto brasileiro.

Ao invés de melhorar, o Ensino Médio não progrediu e, em alguns aspectos, piorou. O princípio da universalização do acesso continua a ser apenas um sonho, especialmente para pobres, negros e moradores do campo. Aumentaram os índices de insatisfação de alunos, professores e gestores; diminuíram o interesse, a qualidade e a motivação; caíram as matrículas nas escolas regulares; começaram a faltar professores especialistas nas áreas de Biologia, Química e Física; agravaram-se as condições de trabalho e os níveis de profissionalização dos docentes; piorou o desempenho dos estudantes, como mostram os exames aplicados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Porém, como a situação desse nível de ensino não se distribui igualmente no território nacional, nem entre os diferentes grupos de pessoas jovens e adultas que seriam potenciais alunos, o presente trabalho se propõe a avaliar o desempenho da rede estadual de escolas

regulares de Ensino Médio de Uberlândia-MG, essencialmente para observar como esse fenômeno se comporta nesse município.

Os dados aqui analisados foram levantados como parte de três projetos de pesquisa[1] que traçaram o perfil do Ensino Médio estadual no município e identificaram as necessidades didático-pedagógicas dos professores que atuam nesse contexto. Assim sendo, este texto discute a situação desse nível em Uberlândia, tomando como referência o panorama nacional e mineiro, a partir da análise do que regem os documentos oficiais e as sinopses estatísticas disponíveis nas bases de dados dos respectivos órgãos das unidades federativa, estadual e municipal.

1. O que regem os documentos oficiais e o que dizem as estatísticas

1.1 A situação no Brasil

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN/96 (Brasil, 1996) estabelece, no art. 21º, que a educação escolar compõe-se da educação básica e superior, que a primeira está formada pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio. Desde então, este passou a constituir a etapa final da educação básica brasileira com o propósito deliberado de ampliar ao máximo o período de formação comum indispensável ao aluno, a fim de fornecer-lhe os meios para o exercício da cidadania, bem como para que ele possa progredir no trabalho e nos estudos posteriores (Brasil, 1996). Para tal, a lei reafirma o pressuposto de que cabe ao Estado a garantia do direito à educação de qualidade para todos, estabelecido na Constituição Brasileira de 1988, pela via da universalização e gratuidade dos serviços prestados.

Nos quinze anos que se transcorreram desde a implementação da LDBEN/96 até os dias de hoje, esse nível escolar teve por finalidade consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos; possibilitar a preparação básica para o trabalho e o prosseguimento de estudos; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a adoção de metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996, seção IV, art. 35º).

O currículo constituído, com base no art. 36º (Brasil, 1996), passou a destacar também, além dos princípios apontados anteriormente,

---

[1] Projetos: 1) *Desenvolvimento profissional dos professores que atuam no Ensino Médio: um diagnóstico de obstáculos e de necessidades didático-pedagógicas,* financiado pela Fapemig; 2) *Didática da sala de aula*, desenvolvido com recursos da Emenda Parlamentar do município de Uberlândia e 3) *O perfil dos professores do Ensino Médio,* que atualmente conta com o apoio do CNPq.

diretrizes que valorizam a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura e a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania, entre outras.

Sugere-se que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação que configuram o currículo sejam organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando seja capaz de demonstrar o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem e o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia, necessários ao exercício da cidadania. Além disso, esse nível, uma vez atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Por fim, a duração mínima dessa etapa final da educação básica fica estabelecida em três anos. A lei concede equivalência legal e habilita ao prosseguimento de estudos, enquanto que a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (Brasil, 1996).

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* – PCNEM – (Brasil, 1999), inspirados na referida lei que constitui sua principal referência, foram estabelecidos quatro anos depois justamente por causa da necessidade de se pensar o novo currículo para esse nível a partir de duas demandas fundamentais. A primeira está associada às exigências colocadas pelas mudanças estruturais que decorrem da chamada revolução do conhecimento, as quais alteram o modo de organização do trabalho e as relações sociais. A segunda, vinculada à expansão crescente da rede pública, que é responsável por atender a padrões de qualidade que se corresponda com as exigências sociais (Brasil, 1999, p. 6). Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender e aprender a ser tornaram-se as diretrizes gerais e orientadoras da proposta. É feita referência à Base Nacional Comum e à parte diversificada do currículo.

O documento elaborado pelo MEC, com o título "Orientações Educacionais Complementares", se ocupa de orientar os professores, coordenadores e gestores sobre a organização didática e recomendações metodológicas para o tratamento dos conteúdos curriculares nos PCNEM (Brasil, 2002). O texto em questão aborda a condução do aprendizado, estabelecendo uma articulação entre as competências gerais que se deseja promover e os conhecimentos disciplinares e seus conceitos estruturantes, de acordo com as exigências da LDBEN/96, das Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e dos PCNEM.

A posterior elaboração de três documentos específicos ("O Plano de Metas pelo compromisso de todos com a Educação", de 2007; o relatório final de um grupo de trabalho interministerial, criado pelo

Ministério e publicado em julho de 2008 com o título de "Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil" e o programa "Ensino Médio Inovador", de 2009) procurou superar os desafios presentes, bem como os gerados durante a implementação dos projetos anunciados, inclusive os relacionados ao Ensino Médio e efetivar as políticas públicas nacionais para a educação básica, implementadas por intermédio da LDBEN/96, do Plano Nacional de Educação (2001-2010), dos PCNEM (1999) e das Orientações Educacionais (2002).

O "Plano de Metas pelo compromisso de todos com a Educação" (Brasil, 2007) foi elaborado em regime de colaboração com os municípios, Distrito Federal e estados, com a participação de famílias e a comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Nele é proposta a realização direta ou o incentivo e apoio à implementação das metas com base num conjunto amplo de diretrizes que tem como finalidade garantir a efetiva melhoria da qualidade da educação pela via da preocupação na aprendizagem, do acompanhamento dos resultados concretos a atingir; do acompanhamento individual de cada aluno da rede; do combate à repetência; do combate à evasão e sua superação; da garantia do acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais; da implantação do plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação; do envolvimento de todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico (Brasil, 2007, p. 1-2).

A "Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil" (2008) procura ajudar a desenvolver a concretização de um Ensino Médio de qualidade para todos e anuncia alguns princípios e objetivos estratégicos como fundamentais para superar a situação atual desse nível no país, entre os quais estão: a obrigatoriedade do Ensino Médio; o caráter de nível terminal da educação básica, procurando objetivar a autonomia do educando frente às determinações do mercado de trabalho; um currículo cujo princípio deverá estar na unidade entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia; a integração à Educação Profissional técnica; a responsabilidade da União na coordenação nacional das políticas públicas para esse nível em regime de colaboração com as unidades federadas (Brasil, 2008a, p. 10).

Por último, o programa "Ensino Médio Inovador" (2009a) propõe a promoção de inovações pedagógicas nas escolas públicas, de modo a fomentar mudanças necessárias na organização curricular do Ensino Médio e o reconhecimento da singularidade dos sujeitos que fazem parte dessa etapa escolar. Entre os principais objetivos do programa (Brasil, 2009a) estão: estimular a superação das desigualdades de oportunidades educacionais; universalizar o acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio; consolidar a identidade desse período educacional, considerando a diversidade de sujeitos, etc.

Não obstante, muitas das medidas até aqui anunciadas não têm tido um impacto no panorama educacional nesse nível de ensino.

Apesar dos esforços dispensados, o Brasil não tem construído um projeto de Ensino Médio que garanta o direito constitucional à efetiva universalização do acesso, permanência e sucesso escolar para todos os cidadãos, independentemente das condições econômicas, classe social e grupos étnico-raciais.

Dados divulgados pelo Ministério da Educação – MEC e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (Brasil, 2009a, 2009b, 2009c, 2010), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2005, 2006) e por alguns pesquisadores da área (Moreira, 2009; Kuenzer, 2010) indicam que a preocupação em relação à situação atual do Ensino Médio não é um exagero. Mesmo quando o Brasil tenha ampliado a oferta de forma expressiva nesse nível – passando de 5,7 milhões em 1996 para 8,3 milhões em 2009 – quase dois milhões de jovens de 15 a 17 permanecem fora da escola. Além disso, observa-se uma crescente retração das matrículas no período de 2001 a 2009 em relação ao período de 1991 a 2001.

Dos cerca de dez milhões e meio de brasileiros com idade entre 15 e 17 anos (idade/série), mais de 50% não estão cursando o Ensino Médio. Se comparado com os índices atingidos pelo Ensino Fundamental (97%) nos últimos anos, a universalização daquele nível está longe de ser uma conquista, pois a taxa de escolarização líquida é baixa (44% em 2005) e apresenta significativas distorções regionais, como ocorre no estado de Alagoas (18%). A maioria dos jovens que, pela idade, deveriam estar cursando o Ensino Médio está no Fundamental (mais de um terço) ou fora da escola (Brasil, 2005). Sendo assim, o princípio da universalização da educação básica – da qual o Ensino Médio passou a fazer parte por meio da Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) e vigente na Constituição de 1988 – continua a ser uma ilusão.

A maior parte dos estudantes que não se matriculam no Ensino Médio pertence à classe pobre, é negra e mora na região Nordeste (Brasil, 2006). Os índices de evasão escolar são preocupantes e crescentes, pois de 8,0% em 2000 cresceu para 10% em 2005 e para quase 18% em 2006. A distorção idade/série ainda é grande, cresceu de 0,38% para 0,54% entre 2000 e 2007, visto que apenas 52% dos estudantes na escola estão com idade entre 15 a 17 anos e o restante tem mais de 18 anos. Do total de 1 milhão, quase 700 mil estudantes, que concluíram o Ensino Médio no Brasil em 2009, 15% estavam acima dos 20 anos.

As estatísticas sobre repetência são altas e têm subido de 18,65% em 2000 para 22,6% em 2005, o que prova a ausência de um acompanhamento individual e o fracasso dos processos de recuperação. O número de estudantes matriculados no período noturno cresceu e chegou para 54,78% em 1998, em seguida caiu para 41,3% em 2007 e para 37,03% em 2009. Por fim, o tempo médio de conclusão passou de 3,7% para 3,8% entre 2000 e 2005 (Brasil, 2009b, 2010; Kuenzer, 2010). De acordo com Kuenzer (2010, p. 860), os dados apontados,

"mesmo descontinuados e sem a necessária sistematização para conferir transparência e permitir análise qualificada, permitem inferir que, quanto à expansão do acesso, permanência e sucesso, não houve mudanças significativas, mostrando que, para o ensino médio, o PNE 2000-2010 não aconteceu".

Essa autora divulga o comportamento de outras dimensões vinculadas ao Ensino Médio no Brasil, as quais demonstram a situação precária do nível, o que permite a ela afirmar que a década 2000-2010 foi "perdida". Ela afirma, ainda, que a paralisação da infraestrutura escolar (biblioteca, telefone e copiadora) apenas cresceu 1,4% entre 2001 e 2007; que houve o uso pedagógico limitado (70%) dos computadores nas escolas em 2007; que houve o baixo custo financeiro voltado para o aluno em relação a outros países do continente: 1.500 reais por ano no Brasil em 2008, enquanto que na Argentina e no Chile era de 2.000 reais (Kuenzer, 2010, p. 860).

O Ensino Médio no Brasil está sob responsabilidade, fundamentalmente, da rede estadual. Dos mais de oito milhões de estudantes matriculados nos estabelecimentos de ensino existentes em 2009, 85,91% estavam nas escolas estaduais, 1,08% nas redes federais, 1,32% nas redes municipais e 11,68% nas redes privadas.

Em relação à qualidade, é possível afirmar que o Ensino Médio foi o nível que menos cresceu (0, 2%) entre 2005 e 2009 dentro da educação básica, passando de 3,4% para 3,6%. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)[2] de 2009 mostra que os alunos desse nível estão estagnados no "desconhecimento", pois na média, numa escala de 0 a 10, os estudantes obtiveram 3,6 – nota apenas 0,1 maior do que a alcançada na edição anterior (Formenti; Moura, 2010) –, de modo que a falta de progressão do Ensino Médio, especialmente o público do ponto de vista da qualidade, também é real.

Uma análise comparativa entre a rede pública de ensino e a privada, com base nos dados do Enem, indica que enquanto as escolas privadas alcançaram média de 5,6 em 2007, as públicas atingiram a média de 3,2. Em relação ao Enem de 2009, os dados mostram que as mil piores notas foram obtidas por escolas públicas, sendo 97,8% delas estaduais (Kuenzer, 2010, p. 861).

Esse desempenho coloca o Ensino Médio em uma posição ainda mais crítica em nível internacional. No Programa de Avaliação

[2] O Ideb é a "nota" do ensino básico no país. Numa escalade 0 a 10, o MEC fixou a média 6, como objetivo a ser alcançado pelo país até 2021. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações do Inep; o Saeb – para os estados e para o Distrito Federal –, e a Prova Brasil – para os municípios. Criado em 2007, o Ideb serve tanto como diagnóstico da qualidade do ensino brasileiro como baliza para as políticas de distribuição de recursos (financeiros, tecnológicos e pedagógicos) do MEC.

Internacional de Estudantes (Pisa) – que realiza a cada dois anos a *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) com estudantes de 15 anos, que deveriam estar no 1º ou 2º ano do Ensino Médio – os brasileiros aparecem em 53º lugar com 401 pontos (405 em Ciências, 412 em leitura e 386 em Matemática) entre 65 países que participaram da pesquisa em 2009 (OECD, 2010). Dessa forma, estamos bem atrás dos cinco países melhor colocados: China (575), Finlândia (554), Hong Kong (549), Cingapura (542) e Japão (539). Em relação à China, por exemplo, o Brasil alcançou um desempenho 30% mais baixo. O país perde também para nações da América Latina bem menores e com um Produto Interno Bruto muito inferior, como o Uruguai (47º com 426 pontos), México (48º com 425 pontos), Trinidad e Tobago (51º com 416 pontos) e Colômbia (52º com 413 pontos).

Sobre a profissionalização dos professores, alguns documentos elaborados pelo MEC ressaltam a importância desse componente na melhoria da qualidade da educação. Na LDBEN/96 fica explicitado que a formação, como aspecto da profissionalização, terá como fundamento a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço, bem como o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

O aperfeiçoamento dos professores da educação básica deve ter lugar em nível superior nos cursos de licenciatura. Para tal, os institutos superiores manteriam cursos formadores de profissionais, inclusive o curso normal superior, destinado a docentes do nível infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental; os programas de formação pedagógica para portadores de diplomas universitários que quiserem se dedicar à educação básica e os programas continuados para os profissionais dos diversos níveis.

A LDBEN/96 reconhece também que a melhoria da qualidade do ensino brasileira depende, fundamentalmente, do compromisso político e da competência técnica dos professores; do respeito às diversidades dos estudantes jovens e da garantia da autonomia responsável das instituições escolares na formulação de seu projeto político pedagógico e de uma proposta consistente de organização curricular.

Apesar dos esforços realizados, um estudo divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (Brasil, 2009b, 2010) comprova que mais de 30% dos professores, em exercício na educação básica no país, em 2007 ainda não dispõe de formação em nível universitário. Esses índices representam um número superior a 590 mil docentes. Segundo Scheibe (2010), pelo menos 10% dos professores que possuem formação universitária não têm curso de licenciatura e outra parte expressiva não tem formação compatível com a disciplina que leciona.

Essa autora lista um conjunto de outros problemas e desafios que estão relacionados à questão da profissionalização e à formação de professores da educação básica: a) a ausência de um projeto mais claro do perfil profissional a ser atingido, sendo este vinculado de forma mais orgânica ao campo da prática docente; b) a inexistência de um Sistema Nacional de Educação no Brasil, podendo ser esta uma das razões pela qual a profissão docente se apresenta hoje extremamente diferenciada e fragmentada; c) os baixos salários predominantes; d) a deterioração das condições de trabalho, sendo esta decorrente das longas jornadas, de salas superlotadas, do crescimento da indisciplina e da violência na escola, da dificuldade em realizar atualizações de conteúdo e metodológicas, entre outras; e) a clara fragmentação institucional e o predomínio do setor privado na formação de professores; f) a centralização da formação em instituições não universitárias e em cursos noturnos; g) a forte tradição disciplinar que impede soluções que envolvam um caráter mais interdisciplinar na formação, vinculado ao campo da prática curricular da escolarização básica (Scheibe, 2010, p. 984).

2. A situação no estado de Minas Gerais.

O ponto de partida para uma análise da organização do Ensino Médio no estado de Minas Gerais é o *Novo Plano Curricular Ensino Médio* (NPCEM/MG), elaborado pela Secretaria de Estado de Educação (SEE) e aprovado em novembro de 2006. O documento consiste numa proposta de transformação desse nível de ensino com foco no resultado. A transformação, por sua vez, exige uma mudança na forma de se pensar a educação escolar:

> O que aqui se persegue é a produção de um desenho de escola que cumpra o papel de continuidade formativa do ser humano, no caso dos jovens, e de seu desenvolvimento, aqui incluindo formação ética, profissional, científica e técnica, todas necessárias à formação do jovem como cidadão. E que seja demarcada a convicção de que tais desenvolvimentos se submetam à ideia de desenvolvimento humano como pressuposto e suporte para qualquer projeto educativo (NPCEM/MG, 2006, p. 8).

O NPCEM/MG (2006) está estruturado em três partes. A primeira trata dos desafios do Ensino Médio; a segunda dos fundamentos, diretrizes e resultados esperados e a terceira, das características da nova organização curricular para esse nível de ensino.

Em meio à quantidade de problemas que o Ensino Médio no estado ainda enfrenta na primeira década do século XXI, o novo plano se propõe a combater e a superar seis desafios: universalização; melhoria da eficiência do sistema educacional; melhoria do desempenho dos

alunos e da qualidade do ensino; superação das desigualdades regionais; maior atenção voltada para os alunos do noturno e educação escolar articulada às novas tecnologias.

A superação desses desafios é um imperativo que a SEE reconhece. Os novos caminhos que são propostos para o Ensino Médio têm como objetivo evitar que esse nível continue a ser o mesmo. Para tal, é necessário levar em consideração a importância da mudança, o senso de urgência e a compreensão de que ações imediatas e variadas precisam ser tomadas, entre as quais podem ser apontadas: a melhoria das condições de funcionamento das escolas; a formação adequada das competências, indispensável ao bom desempenho docente dos professores; a elevação da qualidade da gestão das escolas e dos professores; a melhoria da eficiência dos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, entre outras.

O NPCEM/MG (2006) trata ainda dos fundamentos, diretrizes e resultados esperados do Novo Plano Curricular. Inicialmente, são abordadas as escolas-referência, nas quais o novo plano deverá começar um projeto implantado pela SEE em 223 escolas, com mais de 350 mil alunos, escolhidas dentre as maiores e mais tradicionais de Minas Gerais e distribuídas por mais de 100 municípios que abrangem 65% da população do estado.

As escolas-referências teriam o desafio de resgatar a qualidade e tradição das escolas estaduais num contexto inteiramente novo. Tudo isso seria feito sob a base da criação das condições necessárias nas escolas que preveem, desde a elaboração do Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional (PDPI), um forte investimento na recuperação e ampliação das instituições, bem como a aquisição de equipamentos e recursos didáticos.

A Resolução nº 753/06, incorporada no final do NPCEM/MG (2006), institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada no Ensino Médio. Em 2006, apenas as escolas-referência eram obrigadas a implantar o novo plano curricular, bem como as escolas associadas[3] que desejassem fazê-lo. A implantação seria gradativa, de modo que apenas os alunos do 1º ano estariam sujeitos às novas regras. Os demais não seriam afetados pelas mudanças, a não ser aqueles que tivessem o interesse em fazer os cursos de qualificação básica para trabalhar na área de Informática.

No primeiro ano de implementação, a rotina das escolas seria pouco modificada: todas elas desenvolveriam um currículo comum,

[3] O projeto prevê a existência de uma escola-associada para cada escola-referência. O objetivo é que esta acompanhe o trabalho da escola a ela associada com a finalidade de estender os benefícios do projeto, as boas ideias e as práticas educativas a um número maior de escolas e de alunos.

muito semelhante ao que já estava em funcionamento. A partir de 2007, as mudanças começariam a ser mais significativas.

A implementação do Novo Plano Curricular sustentava-se num conjunto de princípios norteadores que tinham como foco a formação, a aprendizagem e o desenvolvimento humano dos estudantes; a gestão democrática; a participação da comunidade na vida escolar; a autonomia da instituição para construir seu projeto pedagógico, entre outros.

Do ponto de vista pedagógico, as principais diretrizes do plano estavam na democratização da escola; no tratamento adequado da ciência e dos conhecimentos; no entendimento de que os conteúdos das disciplinas escolares não se limitam a um conjunto de conceitos, fatos, princípios, leis e teorias; no fato de que o modo como o conceito é assimilado, integrado e reformulado pelo aluno depende dos instrumentos e dos mecanismos envolvidos no processo; na premissa de que a diversidade metodológica e flexibilidade curricular são indispensáveis em razão das características específicas dos conteúdos a serem ensinados, dos estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos, etc.

A proposta também sustenta a tese de que as orientações metodológicas subentendem que os bons métodos e recursos didáticos são necessários, mas não são suficientes para garantir a aprendizagem. Por esse motivo, defendem que os recursos tecnológicos não são capazes por si só de promoverem mudanças significativas na área educacional, pelo fato de que o ensino deve ser organizado com base em processos inerentes a quem aprende, levando em consideração os conhecimentos prévios e abordando os conteúdos de maneira interdisciplinar (NPCEM/MG, 2006, p. 33).

Com o novo plano, a SEE esperava aumentar o número de alunos no Ensino Médio e o número de discentes concluintes; elevar seus níveis de aprendizagem e de desempenho; incrementar sua permanência em período integral; elevar a preparação para o trabalho pela via de cursos de qualificação básica; estimular o protagonismo formando jovens como fonte de boas iniciativas para o desenvolvimento da sua comunidade; transformar a escola no melhor lugar da comunidade para se ensinar e aprender através da criação de melhores condições de funcionamento, do aumento dos equipamentos e da qualidade do corpo docente; aumentar a proficiência média dos alunos, a avaliação positiva dos servidores e a certificação dos diretores e, por último, fortalecer as relações escola-comunidade, abrindo a escola para a participação massiva, coletiva e voluntária da sociedade (NPCEM/MG, 2006, p. 34).

Para garantir esses resultados positivos, do ponto de vista de apoio material, financeiro, logístico, profissional e pedagógico, o estado de Minas Gerais fez significativos investimentos. Entre 2004 e 2005, a SEE afirma ter destinado mais de R$55 milhões para as escolas-referência.

Em relação, especificamente à qualificação dos educadores e gestores das escolas, a SEE afirma, no próprio documento, ter oferecido capacitação

aos professores de Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química e Biologia; ter colocado em funcionamento 630 grupos de desenvolvimento profissional e ter capacitado, pela modalidade a distância, nove mil diretores e vice-diretores de escolas estaduais e professores de Educação Física de todas as escolas-referência. Além disso, promete capacitar os professores de todas as escolas-referência para implantação de cursos de qualificação básica em informática (NPCEM/MG, 2006).

Por fim, o NPCEM/MG (2006) trata das características da nova organização curricular em relação às alternativas de oferta, estrutura comum, composição das turmas, ênfases curriculares e cursos de formação inicial para o trabalho.

A partir do novo plano, a organização curricular para o Ensino Médio, no estado de Minas Gerais, passou abranger o ensino regular, a Educação de Jovens e Adultos e os projetos de aceleração de estudos, comportando quatro opções de oferta: Ensino Médio Regular (diurno), Ensino Médio Regular (noturno), Educação de Jovens e Adultos (noturno) e Projeto de Aceleração da Aprendizagem.

Além do Novo Plano Curricular, a SEE elaborou e divulgou em 2007 os Conteúdos Básicos Comuns (CBCs), bem como as orientações pedagógicas para o tratamento didático desses conteúdos, integrados pelas disciplinas de Arte, Biologia, Educação Física, História, Física, Geografia, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia. Os professores de Ensino Médio da rede estadual tiveram acesso a esses documentos, que estão disponíveis no Centro de Referência Virtual do Professor no site da SEE.

De acordo com Vanessa Guimarães Pinto, secretária de estado da educação de Minas Gerais, desde 2003 o papel dos CBCs é expressar os conhecimentos, as habilidades e as competências de cada disciplina de forma específica.

Também em Minas Gerais, como no Brasil de um modo geral, o estado e a sociedade têm fracassado na execução e implementação dessa política, apesar das metas e orientações previstas em todo o conjunto de documentos elaborados com o objetivo de garantir a melhoria da qualidade do Ensino Médio. Mesmo quando alguns indicadores tiveram desempenho positivo, colocando Minas Gerais entre os estados com melhores resultados em nível nacional, as medidas tomadas – sobretudo a partir de 2006 com a implantação do Novo Plano Curricular dos Conteúdos Básicos Comuns e das Orientações Pedagógicas – não têm ajudado a reverter o quadro desanimador desse nível de ensino na rede pública. Os dados que se apresentam a seguir corroboram essa afirmação.

Deixou-se de concretizar as aspirações de colocar mais alunos no Ensino Médio e mais estudantes concluintes, de aumentar as matrículas no diurno de alunos na faixa etária de 15 a 17 anos, de incrementar as matrículas no noturno de jovens que retornam à escola e, consequentemente, de reduzir a defasagem idade-série.

Em relação ao comportamento global das matrículas, observa-se que, no período de quatro anos, ao invés de crescer, como o novo plano esperava, caíram 8,33%, passando de 899.730 alunos, em 2006 para 824.798, em 2009. Particularmente entre 2007 e 2009 aumentaram as matrículas no diurno com os estudantes mais jovens (6,63% em média). Não obstante, a queda no noturno foi mais acentuada, sendo esta na ordem de 9,1%, ou seja, precisamente no nível que a SEE esperava melhores resultados, de modo que, enquanto praticamente a metade dos estudantes de Ensino Médio (44,5%) estudava à noite em 2006, em 2009 esse índice diminuiu para 35,4%.

As aspirações de melhora na qualidade do ensino, da aprendizagem e do desempenho escolar dos discentes também não têm sido concretizadas. *O Guia do Estudante* fez um ranking das 50 melhores escolas de Ensino Médio da região Sudeste com base nas notas do Enem[4] de 2009. De acordo com esse ranking, que traz os resultados das escolas de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo, 44% dos estabelecimentos estão localizados em São Paulo, 28% no Rio de Janeiro, 24% em Minas Gerais e 4% no Espírito Santo. A maioria dessas escolas é privada (90%), enquanto que apenas10% é pública (quatro federais e uma estadual).

Das 50 melhores escolas da região Sudeste, doze são mineiras; três delas estão entre as dez primeiras, ocupando o quarto, quinto e décimo lugar. Em linhas gerais, a configuração dessas instituições não destoa dos dados nacionais, pois 83,33% são privadas, e as restantes federais, mesmo que entre as 12 melhores do estado não estejam as escolas estaduais.

A partir de uma análise das 50 melhores escolas públicas do Brasil, com base no Enem de 2009, observa-se que 78% desse total (39) pertencem à rede federal de ensino. Em sua maioria, são colégios militares ou instituições vinculadas ao Ensino Superior, como os colégios de aplicação. Apenas dez são instituições estaduais e apenas uma é municipal. Das 50 melhores instituições públicas de Ensino Médio no Brasil, oito são mineiras, incluindo a melhor do país. Sendo assim, nenhuma delas é estadual.

Por fim, o ranking nacional, que aponta as mil piores escolas brasileiras de Ensino Médio, revela que 98,7% delas são estaduais, das quais 4% são mineiras (40 escolas).

Em relação aos resultados do Ideb é possível apontar que a situação do Ensino Médio em Minas Gerais, no contexto brasileiro, é boa. Em 2009, o estado estava em 3º lugar (com 3,6), empatado com

[4] A nota leva em conta a pontuação geral do Enem, a média das provas objetivas e a redação que é utilizada pelos estudantes que pretendem ingressar na universidade e aderir-se o Programa de Bolsas de Universidades Privadas/ Prouni. Exige-se, no mínimo, 400 pontos para que o aluno concorra a essa bolsa.

São Paulo e Rio Grande do Sul, atrás do Paraná (3,9), primeiro lugar, de Rondônia e Santa Catarina, ambos empatados na segunda posição com 3,7.

No entanto, em relação aos indicadores de qualidade internacionais, a situação ainda é lamentável e praticamente "estacionou" se comparado com os anos anteriores. Apesar de a média atingida ser superior à meta traçada pelo governo para o ano de 2009 (3,5), os 3,6 pontos de nota indica que esse nível de ensino é o que apresenta os índices mais baixos da educação básica, as mais baixas taxas de aprovação e é o que menos cresceu no período de cinco anos. Entre 2005 e 2009 a nota passou de 3,4 para 3,6, o que significa que teve uma variação de 0,1 em relação ao índice anterior divulgado, em 2005, e de 0,1 em relação ao último, em 2007. Por outro lado, observa-se um contraste muito forte entre a rede estadual de ensino (3,6) e a particular (6,1), pois nesta o desempenho dos estudantes é 41% melhor.

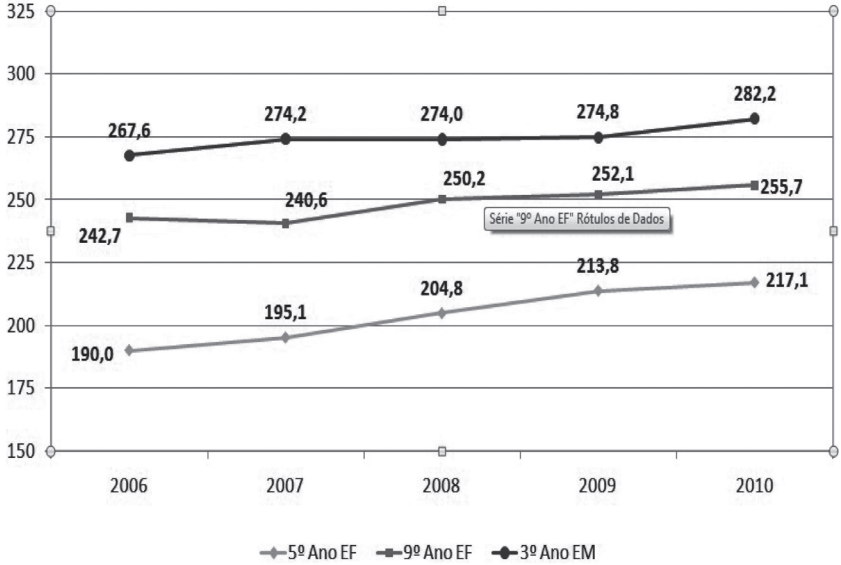
Já o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb 2010)[5] revelou que Minas Gerais obteve um crescimento na qualidade em 2010 em relação à última avaliação de 2009. De acordo com os dados divulgados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, o grande destaque da avaliação foi à melhoria da proficiência dos alunos do 3º ano do Ensino Médio. As estatísticas apontam um progresso de 7,4 pontos em Língua Portuguesa e de 6,6 pontos em Matemática (SEE, 2010). A escala de proficiência em Português avalia a capacidade do aluno de ler e interpretar informações presentes em diferentes formatos de texto, seja uma notícia, seja um texto dissertativo ou uma poesia. Em Matemática, a escala mede a capacidade do aluno de desenvolver o raciocínio lógico e o pensamento algébrico, ou seja, a capacidade de resolver operações e equações matemáticas. O grau de complexidade da escala varia de acordo com o nível de escolaridade do estudante.

As avaliações nacionais em nível de Ensino Médio colocam o estado de Minas Gerais entre os primeiros do país. Os gráficos a seguir apresentam a evolução atingida pelos três níveis avaliados entre 2006 e 2010 em Língua Portuguesa e em Matemática. Em Língua Portuguesa, as proficiências médias apontam um salto de 14,6 pontos entre 2006 e

[5] O Proeb integra o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) da Secretaria de Estado de Educação (SEE), o qual é responsável pelas avaliações de desempenho em larga escala na rede pública de ensino de Minas Gerais. O Proeb é realizado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed) da Universidade Federal de Juiz de Fora. O exame é uma avaliação externa universal aplicada em todas as escolas públicas, urbanas e rurais de Minas Gerais para todos os alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados são utilizados como ferramenta pedagógica em todas as escolas estaduais.

2010, o que representa um incremento de quase três pontos por ano. Ainda assim, a realidade é que esse nível cresceu muito entre 2006 e 2007 e entre 2009 e 2010, mas pouco entre 2007 e 2009. O Ensino Médio cresceu em relação ao 9º ano do Ensino Fundamental, mas caiu em comparação ao o 5º ano.

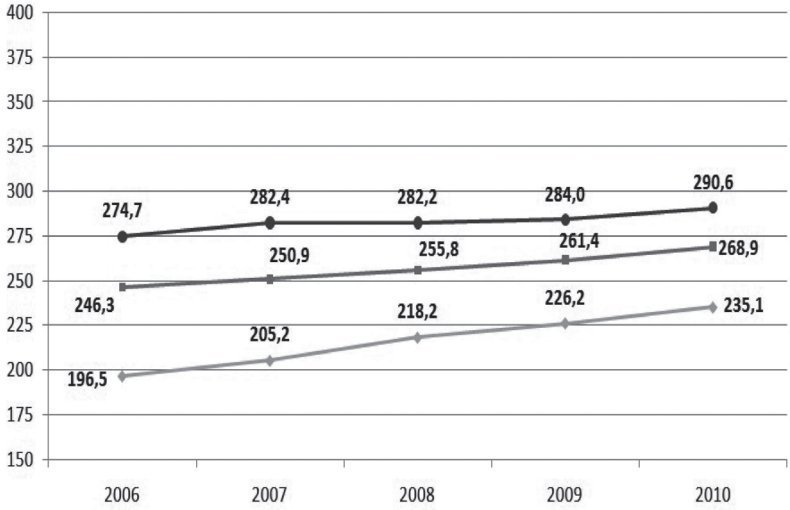
GRÁFICO 1 – Evolução das proficiências médias em Língua Portuguesa na rede estadual (2006-2010)



Fonte: SEE – Proeb, 2010.

Em Matemática, a evolução das proficiências médias indica que o Ensino Médio cresceu entre 2006 e 2010, ou seja, mais do que em Língua Portuguesa. Nesses cinco anos o crescimento foi de 15,9 pontos, isto é, de 3,18 pontos em média por ano. Porém, a situação foi similar à anterior, pois se cresceu pouco entre 2007 e 2009. Além disso, a situação em Matemática é ruim se comparada à melhoria alcançada no mesmo período pelo Ensino Fundamental, que cresceu 22,6 pontos no 9º ano e 38,6 pontos no 5º ano.

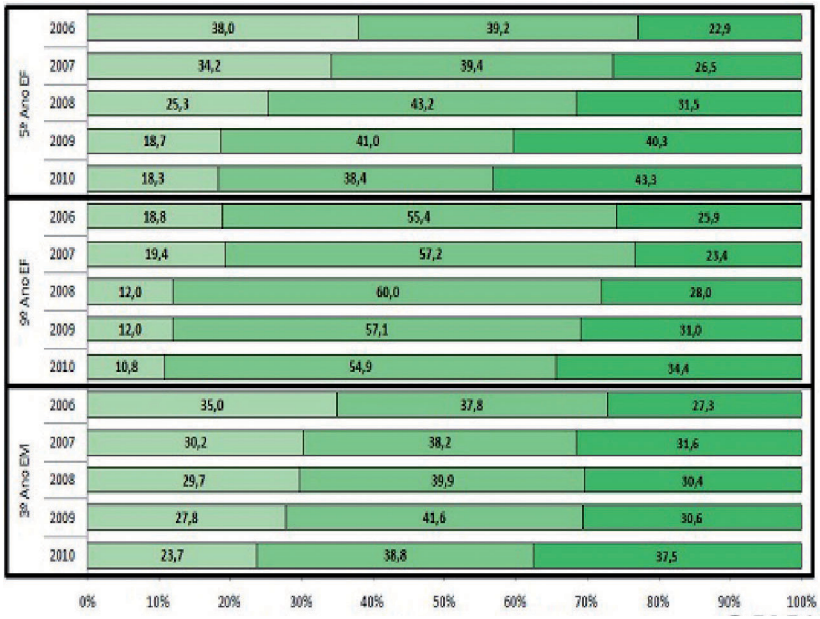
GRÁFICO 2 – Evolução das proficiências média em Matemática na rede estadual (2006-2010)



Fonte: SEE – Proeb 2010.

Os resultados do Proeb demonstram o crescimento atingido pelo Ensino Médio não apenas nos índices de evolução das proficiências médias em Língua Portuguesa e Matemática, mas também no percentual de alunos por padrões de desempenho. Enquanto em 2006 apenas 22,6% dos estudantes alcançaram resultado considerado *recomendado* e 38% *baixo* em Português, em 2010, o número de alunos *recomendados* nessa disciplina quase dobrou (43,3%) e de estudantes com desempenho *baixo* caiu pela metade (18,3%).

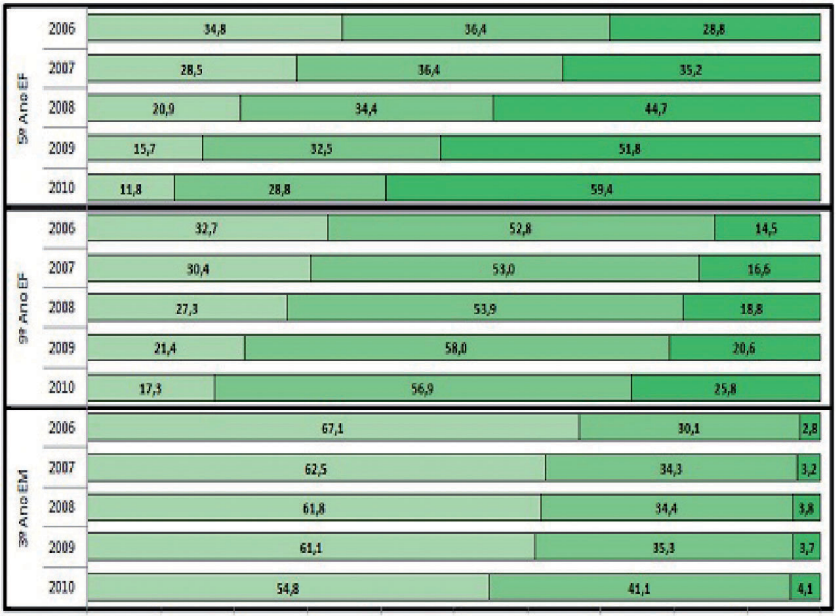
GRÁFICO 3 – Percentual de alunos por padrão de desempenho em Língua Portuguesa na rede estadual (2006-2010).



Fonte: SEE – Proeb 2010.

Em Matemática, enquanto em 2006 apenas 28,8% alcançaram os desempenhos *recomendado* e 34% *baixo,* em 2010 o número de alunos *recomendados* mais que dobrou (59,4%) e de alunos com rendimento *baixo* caiu três vezes (11,8%).

GRÁFICO 4 – Percentual de alunos por padrão de desempenho em Matemática na rede estadual (2006-2010)



Fonte: SEE – Proeb 2010.

Entretanto, as taxas de rendimento do estado que analisam abandono, aprovação, reprovação e distorção (idade/série) não são boas se comparadas com o desempenho atingido pelo Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais. De acordo com dados divulgados pelo Censo Escolar de 2009 (SEE/Atlas web, 2011), o comportamento desses indicadores colocava o Ensino Médio abaixo dos outros níveis (TAB. 1).

TABELA 1 – Comportamento das taxas de rendimento e distorção expressas em percentagem.

Níveis	Abandono	Aprovação	Reprovação	Distorção (idade/série)
Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	0,9	96,7	2,4	9,5
Ensino Fundamental (Anos Finais)	5,0	80,0	15,0	30,1
Ensino Médio	10,7	76,6	12,7	33,8

Fonte: Censo escolar 2010.

Enquanto mais de 95% dos estudantes dos anos iniciais e 80% dos anos finais do Ensino Fundamental aprovavam, apenas 76,6% conseguiram fazê-lo no Ensino Médio. Chama atenção também o número elevado de estudantes que abandonam a escola antes de concluir os estudos e daqueles que estão cursando o Ensino Médio com idade igual ou superior a 18 anos. As pesquisas futuras precisarão encontrar respostas para explicar por que à medida que os alunos avançam no sistema educacional brasileiro, passando pelos diferentes níveis de ensino, aumentam, sobretudo, os índices de abandono e reprovação.

Por fim, também continua pendente o propósito da SEE, explicitado no novo plano, de converter a escola de Ensino Médio no melhor lugar para ensinar e aprender, entre outros fatores, pela qualidade acadêmica e profissional de seu corpo docente e pela melhoria de suas condições de trabalho.

É certo que o número de professores contratados cresceu para 10,61% entre 2007 e 2009. Já o número de matrícula de estudantes se contraiu para 8,33%. Em 2007, eram 47.627 professores, enquanto em 2009 eram 53.279. Destes, a maioria (77,18% e 76,95% respectivamente) estava vinculada à rede estadual de Ensino Médio, responsável por mais de 84% do total das matrículas no nível.

Em relação ao indicador que avalia o nível de escolaridade desses professores, é possível informar que as exigências fixadas há dez anos ainda não foram atendidas no estado de Minas Gerais. De acordo com a LDBEN/96, apenas os docentes com nível superior em curso de licenciatura de graduação plena ou com formação pedagógica poderiam lecionar no Ensino Médio. A própria lei estabelecia que essa determinação começasse a vigorar a partir de 2007 e, até final da década de 2000-2010, somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Em Minas Gerais, mesmo que a situação seja um pouco melhor que a média nacional (8,69%), ainda 7,2% dos professores não possui o nível superior completo; o que significa que 3.835 dos 53.279 docentes que estão em sala de aula por lei não poderiam estar trabalhando (Brasil, 2009c). Para se ter uma ideia, na atualidade há professores com apenas o Ensino Fundamental ministrando aulas no Ensino Médio. O que é pior: se comparado com 2007, o índice de professores com formação universitária em 2009 é 0,3% inferior (92,8% contra 93,1%). Pelo menos um dado positivo é que a proporção de professores universitários com licenciatura melhorou nesses três anos, porém, de forma reduzida (1,76%).

Quanto à formação continuada em serviço e quanto às ações previstas no novo plano curricular pouco foi feito. A formação oferecida aos professores de Português e Ciências não foi estendida para os docentes das outras áreas de Humanas. Por outro lado, os que receberam formação não tiveram acompanhamento nas escolas, assim não se

sabe se eles puderam socializar os conhecimentos adquiridos entre os colegas ou se pelo menos suas próprias práticas foram modificadas.

Além de agravaram-se os indicadores que medem a qualidade da titulação dos professores, intensificaram-se as más condições de trabalho. Desde a implantação do Novo Plano Curricular a proporção de turmas por professor aumentou. Em 2007, a porcentagem de docentes que trabalhava com dez ou mais turmas era de 8,57%, em 2009 esse índice subiu para 9,60%. Piorou também a proporção de professores que trabalham em mais de um estabelecimento. Em 2007, 8,79% e 0,81% de todos os professores lecionava em dois e em três estabelecimentos respectivamente; em 2009 esse número passou para 10,63% e 1,07%. Cresceu, mesmo que pouco, o número de professores trabalhando em mais de uma dependência administrativa de 3,71% em 2007 passou para 4,1% em 2009. Piorou a proporção de professores por quantidade de disciplinas. Em 2007, 88,25% dos docentes lecionava apenas uma disciplina e só 0,13% lecionava cinco ou mais disciplinas; em 2009, a proporção de professores por disciplina teve uma queda brusca, pois caiu para 60,60%, enquanto que o número de professores com cinco ou mais disciplinas passou para 3,80%, ou seja, houve um crescimento de 300%.

Em relação à situação dos professores – com base no comportamento dos indicadores que analisam a proporção de docentes pela quantidade de turnos em que lecionam – não é possível afirmar se houve melhora de 2006 até hoje. Não há como estabelecer um comparativo pela falta de dados nas sinopses estatísticas elaboradas pelo Inep entre 2005 e 2008. Nesse sentido, é possível afirmar que a condição deles não é boa, pois do total de 53.279 docentes, quase um terço trabalha em dois turnos (30,40%). Além disso, um número ainda elevado trabalha em três turnos (2,12%). Muitas vezes esses dados estão associados, por um lado, ao fato de que um número ainda grande de professores (8,79%) trabalha em dois estabelecimentos, seja dentro da mesma dependência administrativa, seja em duas ou mais dependências.

Em síntese: os dados apontados indicam que a situação profissional dos professores, bem como suas condições de trabalho, ao invés de melhorar, como o novo plano se propôs, tornou-se mais precária. Isso talvez ajude a explicar, pelo menos em parte, o motivo para que o Ensino Médio, sobretudo o público, não tenha tido o desempenho esperado para estes últimos cinco anos.

3. A situação na cidade de Uberlândia

Uberlândia, situada no Triângulo Mineiro, tem uma população estimada em 650 mil habitantes, fato que a converte na terceira cidade mais populosa do estado e a segunda maior do interior do Brasil, ficando atrás apenas de Campinas. Entre 2001 e 2010 a população cresceu 26%.

Do ponto de vista educacional, Uberlândia dispõe de uma rede ampla de escolas em todas as regiões do município. Apesar da intensa urbanização, a prefeitura da cidade declara que os poucos habitantes da zona rural têm fácil acesso a escolas em bairros urbanos próximos. A Superintendência Regional de Ensino afirma trabalhar atualmente na melhoria da qualidade da educação, em especial, daquela oferecida na rede municipal, na qual o ensino não tem atingido os níveis de eficiência das escolas estaduais.

Segundo a Secretaria de Planejamento Urbano, o quadro geral da rede de ensino em Uberlândia, em 2008, apontava um número de matrícula de 174.958 alunos, com um crescimento de 2,8% em relação a 2007. Os maiores números estavam vinculados aos ensinos Fundamental (80.167 alunos), Superior (35.333) e Médio (24.856). Do total de estudantes, 40,5% estavam vinculados à rede municipal, 47,9% à estadual e 11,6% à federal. Do total de escolas, 58,9% eram da rede municipal, 39,9% da estadual e apenas 1,7% da federal. Do total de professores, 50,0% lecionam na rede municipal, 33,2% na estadual e 16,8% na federal (BDI, 2009).

Em relação à rede estadual, especificamente em 2008 eram 61.207 estudantes matriculados em 69 escolas. Destes, 34.126 em escolas de Ensino Fundamental, 19.694 de Ensino Médio, 6.851 de Educação de Jovens e Adultos e 536 em Ensino Especial. No entanto, as matrículas caíram para 6,43% entre 2004 e 2008, em média 1,2% ao ano. Isso significa que, enquanto as matrículas cresceram de forma conjunta, a cada ano que passa o estado investe menos em educação. A Educação Profissional estadual foi encerrada no final do ano de 2006, o Ensino Fundamental caiu 7,81%, o Médio 16,20% e o Especial 14,9%. Cresceu, de maneira significativa (41, 1%), o ensino estadual para a Educação de Jovens e Adultos. Como se observa, o Ensino Médio foi o nível que sofreu maior impacto negativo em relação ao crescimento das matrículas.

Em abril de 2011, a cidade possuía um total de 482 estabelecimentos educacionais, destes 108 são estaduais, três federais, 189 municipais e 192 privados. A diferença em relação ao estado é que predominam neste as instituições de ensino municipais, enquanto que em Uberlândia se sobressaem as escolas privadas (SEE/Atlas web, 2011).

Atualmente, do total de 108 escolas estaduais vinculadas à Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, 26 são de Ensino Médio regular. Observa-se, pois, um predomínio de matrículas na rede estadual de ensino (79,23%) em relação às outras (19,61%, na particular e 1,16% na federal).

Quanto à qualidade do ensino, da aprendizagem e do desempenho escolar desses estudantes, é possível chegar a várias considerações. Se comparados os indicadores de qualidade que avaliam

o comportamento da proficiência média em Matemática e Português, abandono, aprovação, reprovação e distorção (idade/série) dos alunos de Uberlândia, em relação aos discentes da rede estadual de Ensino Médio de Minas Gerais, observa-se que a situação dos estudantes uberlandenses é desfavorável em três dos cinco quesitos (abandono, aprovação e reprovação) e favorável em apenas dois (proficiência e distorção) (TAB. 2).

TABELA 2 – Comportamento da proficiência, taxas de rendimento e distorção em percentagem.

Região	Proficiência*		Abandono**	Aprovação**	Reprovação**	Distorção** (idade/série)
	Matemática	Português				
Minas Gerais	283,9	274,8	10,7	76,6	12,7	33,80
SEE Uberlândia	287,3	279,5	12,9	70,7	16,6	31,59

Fonte: Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica – Simave; Censo escolar (2010).

Os índices de abandono e reprovação em Uberlândia são altos se comparados com esses indicadores no estado. Por sua vez, os índices de aprovação são baixos, na ordem de 5% menos que em Minas Gerais. Em relação à proficiência em Matemática (287,3) e Português (279,5), bem como à distorção idade-série (31,59), a rede estadual de Uberlândia está melhor.

Entretanto, naqueles indicadores em que a SEE de Uberlândia apresenta uma situação melhor, a evolução constatada por eles nos últimos anos (2006-2009) é menor do que a atingida pela média no estado no mesmo período (TAB. 3).

TABELA 3 – Comportamento da proficiência e das taxas de distorção em percentagem (2000-2009)

Indicadores		Região									
		Minas Gerais					SEE Uberlândia				
Proficiência*		2000	2003	2006	2007	2009	2000	2003	2006	2007	2009
	Matemática	252,6	273,3	274,6	282,4	283,9	263,71	280,44	279,06	285,59	287,33
	Português	267,9	267	267,6	274,1	274,8	277,49	269,49	273,49	278,58	279,51
Distorção (idade/série)**		2006	2007	2008	2009	2010	2006	2007	2008	2009	2010
		41,75	38,49	34,9	33,7	33,8	36,73	35,05	34,12	31,23	31,59

Fonte: Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica – Simave; Censo escolar (2010).

Os indicadores de proficiência em Matemática em Uberlândia melhoraram 23,72 pontos no período de 2000 a 2009, enquanto a média do estado cresceu 31,3 pontos. Em Português, por sua vez, foram 2,02 em Uberlândia contra 6,9 pontos em Minas Gerais, de modo que a qualidade do Ensino Médio evoluiu mais no estado nos últimos dez anos do que em Uberlândia, porque as notas iniciais no processo de avaliação de Português e Matemática eram inferiores. Em relação à distorção (idade/série) o comportamento da média de Minas, no período de 2006 a 2010, também é melhor. Enquanto o estado reduziu os índices de distorção em 9,85 pontos, Uberlândia conseguiu fazer o mesmo atingindo 8,24 pontos.

Não obstante, mesmo quando as médias do desempenho em Matemática e Português dos estudantes do Ensino Médio, tanto no estado quanto em Uberlândia, tenha melhorado nos últimos anos, ambas continuam sendo insatisfatórias. De acordo com o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (Simave), a média da proficiência dos alunos em ambas as disciplinas é *baixa*.

Se comparados os indicadores de qualidade que avaliam o comportamento da proficiência média em Matemática e Português, bem como o abandono, aprovação e reprovação dos alunos em relação aos estudantes da rede estadual de Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) de Minas Gerais e de Uberlândia, é verificável que a situação dos estudantes uberlandenses de Ensino Médio é ainda pior (TAB. 4).

TABELA 4 – Comportamento da proficiência em Matemática e Português

Níveis	Ensino Fundamental (Anos Iniciais)		Ensino Fundamental (Anos Finais)		Ensino Médio	
	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
Minas Gerais	226,2	213,8	261,4	252,1	283,9	274,8
SEE Uberlândia	224,8	213,4	264,9	257,7	287,3	279,5

Fonte: Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica – Simave (2010).

Os números contidos na TAB. 4 podem causar uma falsa impressão. Como as notas mais altas em Matemática e em Português correspondem ao Ensino Médio, dessa forma, deveriam ser desse nível as melhores proficiências. Porém, não é assim que acontece. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental a nota máxima para Matemática e Português é estabelecida em 300 pontos assim distribuídos: rendimento baixo entre zero e 180 pontos; rendimento intermediário entre 181 e 230 pontos; rendimento recomendável entre 231 e 300 pontos. Para os anos finais do Ensino Fundamental a nota máxima para ambas as disciplinas é estabelecida em 400 pontos: rendimento baixo entre zero e 130 pontos; intermediário entre 231 e 300 pontos; recomendável entre 301 e 400 pontos. Para o Ensino Médio a nota máxima é estabelecida em 500 pontos: baixo entre zero e 300 pontos; intermediário entre 301 e 375 pontos; recomendável entre 376 e 500 pontos.

Isso significa que as médias das proficiências em Matemática e Português para o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), tanto no estado de Minas quanto em Uberlândia, oscilam entre valores que as situam em uma posição *intermediária*. Já as notas nessas disciplinas no Ensino Médio em Uberlândia apresentam um rendimento *baixo*. No que tange aos índices de abandono, aprovação e reprovação no Ensino Fundamental, em Minas e em Uberlândia são, em média, 15 vezes melhores do que no Ensino Médio.

Outra análise dos indicadores de qualidade que avaliam o comportamento da proficiência média em Matemática e Português pode ser feita de maneira comparativa no interior da própria rede estadual de Ensino Médio de Uberlândia. Os dados que se mostram a seguir (TAB. 5) contêm os resultados individuais de 24 das 26 escolas regulares que integram a rede nas disciplinas de Matemática e Português com base no Proeb de 2009 e 2010.[6]

[6] Não estão disponíveis na Base de Dados da SEE os dados das escolas Bueno Brandão e Lourdes de Carvalho.

TABELA 5 – Resultados no Proeb por escola em 2009 e 2010.

Escolas	Matemática		Português	
	2009	2010	2009	2010
EE. Guiomar de Freitas Costa	291,1	297,4	284,3	291,3
EE. José Ignácio de Souza	298,4	306,3	293,1	299,9
EE. Antônio Luiz Basto	287,5	301,0	279,4	295,0
EE. Antônio Ferreira Rezende	300,3	291,3	285,3	284,3
EE. Cidade Industrial	286,1	280,2	280,6	277,5
EE. Frei Egídio Parisi	295,4	304,6	288,2	300,7
EE. Profa. Juvenilia F. dos Santos	283,8	290,8	278,4	284,0
EE. Neuza Rezende	293,8	287,6	282,4	284,2
EE. Bairro das Palmeiras	287,0	294,2	272,8	281,9
EE. Ignácio Paes Leme	286,7	305,0	282,2	293,4
EE. Ederlindo L. Bernardes	277,2	302,2	284,8	296,6
EE. João Rezende	291,0	283,4	285,9	276,7
EE. Ângela Teixeira	267,6	277,2	265,9	277,6
EE. Prof. Ignácio Castilho	292,9	292,7	288,0	292,3
EE. Hortêncio Diniz	272,3	279,8	275,8	279,0
EE. do Parque São Jorge	275,5	277,4	272,8	280,3
EE. Sergio de Freitas Pacheco	0,0	269,6	0,0	276,0
EE. Teotônio Vilela	289,7	296,2	280,0	298,0
EE. Messias Pedreiro	330,3	333,5	301,4	306,2
EE. de Uberlândia	304,0	313,8	292,6	306,1
EE. Segismundo Pereira	287,3	304,4	279,5	299,8
EE. Jerônimo Arantes	282,1	281,7	261,4	283,4
EE. Mario Porto	271,0	296,1	273,8	287,6
EE. Américo René Giannetti	285,1	294,6	280,4	298,0

Fonte: Simave – SEE (2010).

Das vinte e quatro escolas listadas na TAB. 5, nenhuma em Português e só sete em Matemática têm notas inferiores à proficiência média do estado e de Uberlândia no ano de 2010. Em três instituições, a nota média em Português foi superior a 301 pontos, portanto, são consideradas *intermediárias:* Messias Pedreiro (306,2), Uberlândia (306,1) e Frei Edígio Parisi (300,7). Em Matemática oito das vinte e quatro escolas obtiveram a pontuação *intermediária:* Messias Pedreiro (333,5), Uberlândia (313,8), Segismundo Pereira (304,4), José Ignácio de Souza (306,3), Ignácio Paes Leme (305,0), Frei Edígio Parisi (304,6), Ederlindo L. Bernardes (302,2) e Antônio Luiz Bastos (301,0).

Os mais baixos desempenhos em Português correspondem às escolas Sérgio de Freitas Pacheco (276,0), Cidade Industrial (277,5), João Rezende (276,6), Ângela Teixeira (277,6) e Hortêncio Diniz (279,0), sendo elas avaliadas com rendimento *baixo*. Enquanto que em Matemática as escolas com menor rendimento foram: Sérgio de Freitas Pacheco (269,6), Ângela Teixeira (277,2), Parque São Jorge (277,4), Hortêncio Diniz (279,8) e Jerônimo Arantes (281,7).

Por fim, a maior parte das escolas teve um desempenho positivo em Matemática (75%) e Português (87,5%) em 2010 em relação a 2009.

Em relação aos resultados da rede estadual de Ensino Médio de Uberlândia, com base nas notas do Enem de 2009, é possível fazer algumas constatações. Entre as negativas se sobressaem os fatos de nenhuma das doze escolas mineiras que integram o ranking das 50 melhores instituições da região Sudeste ser uberlandense e de nenhuma das escolas desse município integrarem a lista das oito escolas mineiras que compõem o ranking das 50 melhores escolas públicas do Brasil.

Entre as positivas, nenhuma das escolas de Uberlândia integra o ranking nacional das mil piores escolas brasileiras de Ensino Médio, das quais 4% são mineiras (40 escolas). Além disso, destaca-se o fato de o desempenho no Enem de 2009 das escolas estaduais de Uberlândia estar acima da média do estado e do Brasil (TAB. 6).

TABELA 6 – Desempenho do EMR de Uberlândia em relação ao Brasil e ao estado.

Região	Número de Escolas	Nota média
Brasil	17.704	513,99
Minas Gerais	2.074	527,60
Uberlândia	26	537,95

Fonte: Inep/MEC – 2009.

Em relação à média brasileira, o desempenho das escolas de Uberlândia é 4,5% melhor e em relação à média do estado é superior em apenas 1,93%. As diferenças são mínimas, mas elas existem e são positivas para Uberlândia.

Uma análise comparativa entre a rede estadual de Ensino Médio e a rede de escolas privadas ou particulares de Uberlândia indica que o nível de qualidade do desempenho cognitivo dos estudantes da rede pública é ainda inferior. Num ranking das 42 escolas de Ensino Médio Regular (EMR) que participaram do Enem em 2009,[7] nenhuma das 15 primeiras colocadas é estadual, ou seja, todas elas são particulares (TAB. 7).

[7] Participaram do Enem, em 2009, um total de 68 escolas de Ensino Médio se contadas as instituições federais (1) e as escolas de Educação de Jovens e Adultos – EJA (25).

TABELA 7 – Ranking das escolas de Ensino Médio Regular (estaduais e particulares) de Uberlândia

Ranking	Nome da Instituição	Rede	Nota
1	Colégio Nacional	Privada	652,51
2	Instituto Educacional Integral- Inei –COC	Privada	645,38
3	Colégio Batista Mineiro	Privada	645,26
4	Colégio Ressurreição Nossa Senhora	Privada	644,33
5	Centro Educacional Pirlimpimpim – São Paschoal	Privada	637,99
6	Instituto Teresa Valse	Privada	631,25
7	Colégio Exitus	Privada	625,45
8	Associação Educacional Johann Kepler	Privada	618,26
9	Colégio Marista Champagnat	Privada	612,34
10	Colégio Galileu Galilei de Uberlândia	Privada	610,72
11	Sistema Ápice de Ensino	Privada	603,36
12	Colégio Pitágoras Uberlândia	Privada	598,83
13	Sesi Escola Guiomar de Freitas Costa	Privada	596,79
14	Sistema de Ensino Rosalina Pereira	Privada	595,70
15	Sistema Poli educacional Central	Privada	587,69
16	E.E.Messias Pedreiro	Estadual	568,36
17	E.E. Guiomar de Freitas Costa	Estadual	565,45
18	Colégio Unimega	Privada	565,12
19	E.E.Professor José Ignácio de Souza	Estadual	564,96
20	E.E. Uberlândia	Estadual	560,67
21	E.E. Antônio Luís Bastos	Estadual	555,29
22	E.E. Antônio T. Ferreira de Rezende	Estadual	554,56
23	E.E. Cidade Industrial	Estadual	554,42
24	E.E. Segismundo Pereira	Estadual	552,95
25	E.E. Frei Egídio Parisi	Estadual	551,63
26	E.E. Professora Juvenília Ferreira dos Santos	Estadual	551,61
27	E.E. Neuza Rezende	Estadual	546,11
28	E.E. Bairro Jardim das Palmeiras	Estadual	543,05
29	E.E. Ignácio Paes Leme	Estadual	538,20
30	E.E. Teotônio Vilela	Estadual	530,49
31	E.E. Mario Porto	Estadual	528,47
32	E.E. Professor Ederlindo Lannes Bernardes	Estadual	527,04
33	E.E. João Rezende	Estadual	526,99
34	E.E. Bueno Brandão	Estadual	526,47
35	E.E. Ângela Teixeira da Silva	Estadual	524,66
36	E.E. Américo René Giannetti	Estadual	523,50
37	E.E. Jerônimo Arantes	Estadual	521,06
38	E.E. Professor Inácio Castilho	Estadual	518,11
39	E.E. Hortêncio Diniz	Estadual	517,60
40	E.E. Parque São Jorge	Estadual	517,24
41	E.E. Sérgio de Freitas Pacheco	Estadual	513,52
42	E.E. Lourdes de Carvalho	Estadual	504,40
	Média do Município (EMR)		568,04

Fonte: Inep/MEC – 2009

A média para Uberlândia, considerando apenas as escolas regulares de Ensino Médio estadual e particular, é de 568,04 pontos. No entanto, a média das escolas particulares (616,94 pontos) é bem superior à média da rede estadual (537,95 pontos). Essa diferença é de 79 pontos, o que significa que o desempenho dos estudantes das escolas estaduais é 12,8% inferior. A diferença de notas entre a escola privada e a estadual melhor colocada é de 84 pontos.

A TAB. 8 apresenta a ordem de classificação das escolas que integram a rede estadual de Ensino Médio de Uberlândia com base na nota do Enem de 2009. As cinco melhores colocadas são: Messias Pedreiro (568,36), Guiomar de Freitas Costa (565,45), Professor José Ignácio de Souza (564,96), Uberlândia (560,67), Antônio Luís Bastos (555,29) e Antônio T. Ferreira de Rezende (554,56). Por sua vez, as cinco pior classificadas são: Professor Inácio Castilho (518,11), Hortêncio Diniz (517,60), Parque São Jorge (517,24), Sérgio de Freitas Pacheco (513,52) e Lourdes de Carvalho (504,40).

Dessa forma, as diferenças de pontuação entre um grupo e o outro não parecem ser tão significativas, mas a realidade é que a distância que separa os primeiros colocados dos últimos é enorme. Enquanto a escola Messias Pedreiro, que encabeça o ranking das melhores instituições da rede regular de Ensino Médio estadual em Uberlândia, ocupando o lugar 4753º no ranking nacional geral integrado por 36.611 instituições, a escola Lourdes de Carvalho, que ocupa o último lugar entre as escolas de Uberlândia, aparece no 16329º lugar. Isso significa que entre uma e outra instituição há no Brasil um total de 11.576 escolas de Ensino Médio com notas melhores.

No ranking mineiro integrado pelas 1.998 escolas da rede estadual de Ensino Médio regular que participaram do Enem em 2009, não aparece nenhuma escola da rede estadual de Uberlândia entre as 100 melhores. Mas também não há nenhuma escola entre as 100 piores. A melhor colocada é a escola Messias Pedreiro (139º lugar), seguida das escolas Guiomar de Freitas Costa (163º) e Professor José Ignácio de Souza (173º). As piores colocadas são Parque São Jorge (1026º), Sérgio de Freitas Pacheco (1096º) e Lourdes de Carvalho (1227º).

TABELA 8 – Ranking das escolas de Ensino Médio Regular Estadual de Uberlândia.

Ranking local	Ranking estadual	Nome da instituição	Nota
01	139	Messias Pedreiro	568,36
02	163	Guiomar de Freitas Costa	565,45
03	173	Professor José Ignácio de Souza	564,96
04	225	Uberlândia	560,67
05	282	Antônio Luís Bastos	555,29
06	299	Antônio T. Ferreira de Rezende	554,56
07	302	Cidade Industrial	554,42
08	336	Segismundo Pereira	552,95
09	360	Frei Egídio Parisi	551,63
10	362	Professora Juvenilia Ferreira dos Santos	551,61
11	449	Neuza Rezende	546,11
12	513	Bairro Jardim das Palmeiras	543,05
13	612	Ignácio Paes Leme	538,20
14	772	Teotônio Vilela	530,49
15	811	Mario Porto	528,47
16	848	Professor Ederlindo Lannes Bernardes	527,04
17	850	João Rezende	526,99
18	856	Bueno Brandão	526,47
19	888	Ângela Teixeira da Silva	524,66
20	906	Américo René Giannetti	523,50
21	960	Jerônimo Arantes	521,06
22	1.010	Professor Inácio Castilho	518,11
23	1.018	Hortêncio Diniz	517,60
24	1.026	Parque São Jorge	517,24
25	1.096	Sérgio de Freitas Pacheco	513,52
26	1.227	Lourdes de Carvalho	504,40
Média do município (EMR)			537,95

Fonte: Inep/MEC – 2009.

A última questão para a qual se chama a atenção diz respeito às diferenças expressivas que existem no ranking das escolas estaduais de Ensino Médio regular em Uberlândia quanto ao tipo de um exame e outro. As escolas com as melhores pontuações no Proeb, salvo

algumas exceções, não repetem o mesmo desempenho no Enem ou vice-versa. As exceções são Messias Pedreiro, Uberlândia e Professor José Ignácio de Souza que mostram resultados satisfatórios em ambas as avaliações. Desse dado derivam algumas hipóteses: o desempenho das escolas está associado ao tipo de avaliação que é realizada e à maneira como as escolas se preparam e/ou ao grupo de alunos selecionados para os exames.

Sobre os professores de Ensino Médio de Uberlândia é possível afirmar que, do ponto de vista profissional, ainda não cumprem com as exigências da LDBEN/96 (Brasil, 1996), porque parte deles não tem formação universitária (2,10%) e porque há professores com Ensino Fundamental lecionando nesse nível. Entretanto a situação é melhor que no Brasil e que no estado de Minas Gerais; além disso, pouco mais da metade dos docentes já realizou pós-graduação.

A situação funcional dos professores é melhor que a da média dos professores brasileiros, pois mais da metade são efetivos ou efetivados, mas chama a atenção o número elevado de professores que ainda possuem contratos precários ou temporários. Os docentes, em geral, possuem uma jornada de trabalho entre 21 e 40 horas semanal; trabalham em uma única escola e ministram só uma disciplina, porém permanecem muito tempo exercendo a docência (cinco horas por dia), lecionam para muitas turmas (nove ou mais) e as salas de aula possuem muitos alunos. (Aquino; Puentes; Longarezi, 2011).

Considerações finais

Os resultados apresentados e analisados neste estudo permitem constatar que o Ensino Médio estadual está longe de cumprir com a finalidade para a qual foi criado, que é a de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos e possibilitar a preparação básica para o trabalho e para o prosseguimento de estudos. Além disso, tem oferecido um ensino de baixa qualidade, sobretudo, para as camadas mais pobres e necessitadas da população brasileira.

O direito a uma educação de qualidade para todos, garantido pela Constituição Brasileira, continua a ser uma promessa política e um sonho para mais de 89% dos cidadãos com idade entre 15 e 17 anos, que são "condenados" a estudar em escolas estaduais regulares de Ensino Médio, por falta de opção e de recursos financeiros para terem acesso a colégios particulares, onde as condições para o estudo e a qualidade do ensino são superiores.

A efetiva universalização do acesso, permanência e sucesso escolar para todos os sujeitos no último nível da educação básica é ainda uma aspiração prática que leis, decretos, diretrizes e projetos não têm tornado realidade. Mesmo quando o Brasil ampliou a oferta de forma expressiva, metade dos jovens com idade entre 15 e 17 anos

permanecem fora da escola, principalmente, os pobres, os negros e os que moram no Nordeste. A maioria dos jovens que, pela idade, deveriam estar cursando o Ensino Médio ainda está no Ensino Fundamental e dos que estão matriculados, 20% abandona a escola antes de concluir seus estudos; mais de 45% têm acima de 18 anos; 22% são repetentes; 10% reprovam e muitos outros têm a necessidade de estudar e trabalhar ao mesmo tempo, o que os leva a frequentar as escolas que oferecem o ensino noturno.

Enfim, o Ensino Médio é o nível que menos cresce do ponto de vista qualitativo. A situação dos professores, por sua vez, também é precária: mais de 30% deles ainda não dispõe de formação em nível superior e pelo menos 10% dos que possuem, não têm curso de licenciatura, enquanto outra parte expressiva não tem formação compatível com a(s) disciplina(s) que leciona(m).

Por esse motivo, convive-se com um Ensino Médio público em crise, estagnado, em situação precária, que ensina pouco e forma mal, que "amarga" os piores resultados tanto em nível nacional quanto internacional, no que diz respeito ao crescimento alcançado pelas matrículas nos últimos dez anos; à qualidade das aprendizagens; às concepções pedagógicas; ao acesso, retenção, aprovação e distorção idade/série; à organização curricular; formação de professores, condições de estudo e de trabalho; ao financiamento; às instituições, bem como aos sistemas de avaliação do desempenho das escolas, da aprendizagem dos alunos e dos modos de atuação dos professores.

Em Minas Gerais, a realidade do Ensino Médio é um pouco melhor que a média nacional. A pesquisa revela que o estado atingiu um crescimento da qualidade nos últimos anos. As próprias avaliações nacionais efetuadas pelo MEC corroboram essa afirmação e colocam o estado entre os primeiros do país nesse nível. Não entanto, as taxas de rendimento que comprovam o abandono, aprovação, reprovação e distorção (idade/série) não são boas se comparadas com o desempenho atingido pelo Ensino Fundamental. Por outro lado, as aspirações de colocar mais alunos na escola, de aumentar as matrículas no diurno para alunos mais novos, incrementar as matrículas no noturno e diminuir a defasagem idade-série não se concretizaram. Os números, em lugar de crescer, caíram, sobretudo no noturno.

Além disso, pioraram os indicadores que medem a qualidade da titulação dos professores e intensificaram-se as más condições de trabalho. Desde 2006, com a implantação do Novo Plano Curricular, aumentou a proporção de turmas por docente; a porcentagem dos que trabalham com dez ou mais turmas; em mais de um estabelecimento; em mais de uma dependência administrativa e com várias disciplinas.

Em relação a Uberlândia, a pesquisa mostra que o desempenho das escolas da rede estadual, no que diz respeito aos indicadores de qualidade que avaliam o comportamento da proficiência média

(Matemática e Português), abandono, aprovação e reprovação, bem como distorção (idade/série) continua sendo insatisfatório. No caso específico da proficiência em Matemática e Português, a média das escolas recebeu na última avaliação nota *baixa*.

A situação das instituições regulares é ainda pior se comparada com o desempenho médio das que integram a rede estadual de Ensino Fundamental e a rede de escolas particulares de Ensino Médio do estado e de Uberlândia.

Em suma: o Ensino Médio estadual brasileiro, mineiro e uberlandense cresceu pouco nos últimos cinco anos do ponto de vista qualitativo, menos que o Ensino Fundamental, muito abaixo do que o Brasil precisa e espera. Apesar dos esforços e dos investimentos, avançou-se pouco e mal, isto é, não houve melhorias satisfatórias.

Dessas análises emergem, pelo menos, dois desafios. Em primeiro lugar, é preciso que as pesquisas se debrucem em identificar as razões pelas quais os indicadores de proficiência em Matemática e Português, os índices de abandono, aprovação e reprovação só tendem a piorar à medida que se ascende o nível educacional. Em segundo lugar, seria necessário analisar se os baixos rendimentos escolares atingidos pelos estudantes da rede estadual de Ensino Médio regular, se comparados com a rede privada, estão associados, entre outros fatores, à qualidade dos processos de ensino e aprendizagem que são oferecidos no interior dessas escolas; ao desempenho didático-pedagógico dos professores; ao perfil socioeconômico, cultural e cognitivo dos estudantes, às condições físicas e técnicas das escolas e/ou ao perfil da gestão. Esses são desafios que precisamos assumir não somente para o diagnóstico, mas fundamentalmente para ações políticas e pedagógicas que possam gerar mudanças efetivas na qualidade do Ensino Médio em Uberlândia, em Minas Gerais e no Brasil.

Referências

AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Perfil profissional dos professores do Ensino Médio em Uberlândia. In: *Anais do XI Seminário Nacional "O Uno e o Diverso na Educação Escolar"*. Universidade Federal de Uberlândia, 13 a 16 de junho de 2011. p. 1-11.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999. 4 v.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. *PCN do Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2011.

BRASIL. *Pesquisa Nacional por Amostra de IBGE*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília, DF: IBGE, 2005.

BRASIL. *Pesquisa Nacional por Amostra de IBGE*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília, DF: IBGE, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L11.494.htm>. Acesso em: 13 fev. 2010.

BRASIL. *Plano de Metas da Educação*. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Presidência da República. Brasília: Casa Civil e Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil*. Brasília, DF: MEC, 2008a.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União, Brasília*, DF, 17 jul 2008b. Disponível em: <http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L11.738.htm>. Acesso em: 18 jul. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Médio Inovador*. Brasília, DF: MEC, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Ranking das escolas do Brasil no Enem 2009*. 2009b. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2010/07/18/enem-2009-revela-que-das-mil-piores-escolas-do-pais-97-8-sao-estaduais-917177004.asp>. Acesso em 08 jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*. Sinopse do professor, 2009c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 09 jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica* (atualizado em 20/12/2010). 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 09 jun. 2011.

BDI – Banco de Dados Integrados 2009. Volume II. Secretaria Municipal de Planejamento Urbano. Ano Base 2008. Prefeitura de Uberlândia. 2009. Disponível em: <www3.uberlandia.mg.gov.br/mídia/documentos/planejamento_urbano/BDI_2009_vol.2.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2011.

ÉBOLI, Evandro. ENEM 2009 revela que das mil piores escolas do país, 97,8% são estaduais. Futuro em xeque. *O Globo*. Publicada em 19 jul. 2010 às 16h27min. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2010/07/18/enem-2009-revela-que-das-mil-piores-escolas-do-pais-97-8-sao-estaduais-917177004.asp>. Acesso em: 08 jun. 2011.

FORMENTI, Lígia; MOURA, Rafael Morais. Avaliação mostra estagnação do ensino médio no Brasil, com nota 3,6. *O Estado de S. Paulo*, 02 de julho de 2010. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20100702/not_imp575065,0.php>. Acesso em: 13 abr. 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./ set. 2010.

MOREIRA, Marcos Elias. *Ensino Médio: Diagnóstico, Perspectivas e Propostas*. Conselho de Educação do Estado de Goiás. Segunda-feira, 01 de junho de 2009. Disponível em: <http://fnce.org/index.php?option=com_content&view=article&id=51%3Aensino-medio-diagnostico-perspectivas-propostas&catid=36%3Aartigos&Itemid=58&limitstart=9>. Acesso em: 28 abr. 2011.

NPCEM/MG – *Novo Plano Curricular Ensino Médio*. Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 25 de novembro de 2006. OECD – Programme For International Student Assessment (PISA), 2010. Disponível em: <http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html>. Acesso em: 24 jun. 2011.

Ranking Enem 2010: as 50 melhores escolas do Sudeste. Disponível em: <http://guiadoestudante.abril.com.br/vestibular/noticias/ranking-enem-2010-melhores-escolas-sudeste-579785.shtml>. Acesso em: 18 abr. 2011.

RODRIGUES, Cinthia. *Alunos terminam ensino médio sem aprender*. IG São Paulo. 23/02/2011. Disponível em: <http://ultimosegundo.

ig.com.br/educacao/alunos+terminam+ensino+medio+sem+aprender/n1238097714540.html>. Acesso em: 23 fev. 2011.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./ set. 2010.

SEE – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Proeb 2010 confirma evolução da educação básica mineira*. 22 de março de 2011. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/imprensa/noticias/1818-proeb-2010-confirma-evolucao-da-educacao-basica-mineira>. Acesso em: 18 abr. 2011.

SEE – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Atlas Web. 2011. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/atlas/index.asp?mod=grs&niv=sre&map=sre&ids=026&idm=&ide>. Acesso em: 24 maio 2011.

PARTE II – POLÍTICAS: DESAFIOS, REFORMAS E PERSPECTIVAS

DESAFIOS POLÍTICOS, TEÓRICOS E PRÁTICOS PARA A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Filomena L. G. Rodrigues da Silva
Leda Scheibe

Introdução

O Ensino Médio é a etapa da educação básica que tem se constituído no "grande gargalo" da educação brasileira e, por esse motivo, também tem sido alvo tanto de intensos debates sobre sua finalidade, suas concepções e seu significado para os estudantes quanto de políticas públicas que traduzem tais discussões e suas ideologias.

Nas últimas duas décadas, especialmente após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, o Ensino Médio vem apresentando um arcabouço regulatório considerável tanto no que se refere à educação geral quanto à educação profissional. A análise das legislações e diretrizes dessa etapa da educação básica indica a existência de concepções que se circunscrevem em pelo menos dois projetos societários distintos. Por um lado, assistimos a implantação de políticas ancoradas pela noção de competências[1] e habilidades tanto para os cursos de educação geral quanto de formação profissional; por outro lado, a construção de políticas educacionais balizadas por uma perspectiva humanística e omnilateral.

Em relação às políticas ancoradas pela noção de competências cabe nomear: a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 1998; o Decreto 2.208/1997 que reformou a Educação Profissional de nível médio, separando-a da educação geral; o Parecer 16/1999 e a Resolução 04/1999 que estabeleceram diretrizes para a Educação Profissional de nível médio, instituindo a reformulação dos currículos por competências.

Em relação às políticas balizadas por uma perspectiva humanística ou omnilateral é importante destacar: o Decreto 5.154/2004, o qual estabelece que a articulação entre a Educação Profissional técnica de

[1] É importante dizer que a pedagogia das competências vem ao encontro de uma perspectiva educacional que forja os interesses do mercado, trabalha no sentido de dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis e atribui aos próprios sujeitos a responsabilidade de sua formação, encontrando-se subjugados à "mão invisível do mercado". (Saviani, 2008, p. 437).

nível médio e o Ensino Médio dá-se nas formas concomitante, integrada e subsequente; a Portaria n. 971/2009 instituiu os cursos de Ensino Médio Inovador,[2] e o Decreto nº 5.840/2006 instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação básica na modalidade de Jovens e Adultos (Proeja).[3] Tais políticas trazem consigo um novo vigor para as escolas e especialmente para o Ensino Médio, por demandarem que a construção de projetos pedagógicos sejam participativos e resultantes da escuta dos anseios dos sujeitos interessados pela constituição de uma escola pública de qualidade para os estudantes brasileiros e, por isso, socialmente mais justa.

Este artigo focaliza a política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, especialmente seus princípios orientadores e o percurso de sua implantação e implementação no estado de Santa Catarina.[4] As reflexões a serem apresentadas resultam de uma pesquisa realizada no período de 2007 a 2009, com o objetivo de identificar e refletir sobre os desafios teóricos, políticos e práticos desse processo. Por fim, são apresentadas algumas propostas de ação que pretendem contribuir para o fortalecimento e a superação dos desafios que se impõem ao êxito da implantação da política de Emiep (Ensino Médio Integrado à Educação Profissional).

1. A construção de uma escola socialmente justa a partir da política de Ensino Médio Integrado

A Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, alterou os artigos 208, 211, 212 e 214 da Constituição Federal Brasileira, estabelecendo a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica para os indivíduos entre 04 e 17 anos de idade. Diante dessa regulação o primeiro aspecto que se coloca para o debate são os limites e possibilidades do seu cumprimento, conforme explicita Melo:

> A ideia de extensão da obrigatoriedade ao ensino médio, embora bem recebida no meio educacional, desperta ceticismo quanto a sua efetivação na prática. O temor é de que os múltiplos fatores que a obrigatoriedade e a universalização requerem não sejam garantidos. Os desafios são muitos

[2] Propõe a criação e implementação de projetos pedagógicos que enfatizem a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras.

[3] Abrange além da formação inicial e continuada de trabalhadores a Educação Profissional técnica de nível fundamental e médio.

[4] A pesquisa foi realizada no curso de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) – Programa de Mestrado em Educação – Joaçaba-SC. (Silva, 2009).

> – financiamento, quadros, infraestrutura das escolas, procura e evasão dos alunos, etc. –, mas a medida é vista por muitos como possibilidade de indução para a superação do caráter restrito que essa etapa do ensino tem apresentado ao longo da história. (Melo, 2011, p. 217).

Essa afirmação de Melo nos adverte para a necessidade de refletir sobre o paradoxo entre o que a lei propõe e as reais condições para o seu atendimento. Dito isto, é importante enfatizar que garantir a igualdade de oportunidades de acesso à etapa final da educação básica em termos de universalização da matrícula não é o suficiente para tornar a escola brasileira mais justa.

Advém daí um segundo aspecto que precisa ser refletido: qual Ensino Médio? Para quem e a partir de quais interesses? Privilegiar o debate sobre essas questões é essencial para pensar e especialmente construir uma escola que se proponha não só a redução, mas a supressão das desigualdades escolares e o modelo meritocrático presente no sistema de ensino brasileiro. Dubet nos adverte que:

> A igualdade das oportunidades pode ser de uma grande crueldade para os perdedores de uma competição escolar encarregada de distinguir os indivíduos segundo seu mérito. Uma escola justa não pode se limitar a selecionar os que têm mais mérito, ela deve também se preocupar com a sorte dos vencidos. Ora, a igualdade das oportunidades no estado quimicamente puro não preserva necessariamente os vencidos da humilhação do fracasso e do sentimento de mediocridade. A meritocracia pode se tornar totalmente intolerável quando associa o orgulho dos ganhadores ao desprezo pelos perdedores. (Dubet, 2008, p. 10).

Este autor afirma, portanto, que ao promover a hierarquização do aluno unicamente em função de seu mérito, espera-se que a igualdade das oportunidades elimine as desigualdades sociais, de gênero, étnicas e outras que caracterizam todos os indivíduos. Nesse sentido, pensar que uma escola justa resume-se na igualdade de oportunidades de acesso a todos e no seu desenvolvimento de acordo com o mérito de cada indivíduo pode representar um sério limite para as políticas educacionais.

Essas considerações nos conduzem a prospectar outras perspectivas para o Ensino Médio a ser universalizado, sob o ideário de uma escola socialmente justa e de uma concepção ideológica que subsidie a construção e legitimação de um novo projeto societário.

Vale destacar que historicamente a categoria explicativa das políticas públicas do Ensino Médio brasileiro foi a dualidade estrutural. Preparar distintamente os brasileiros para duas vertentes de trabalho, alguns para o trabalho intelectual e muitos para o trabalho braçal, tem sido o enfoque da formação dos jovens brasileiros, que traz como consequência a reprodução das injustiças escolar e social.

É nesse sentido que elaborar e especialmente implementar propostas educacionais, que superem tanto em termos conceituais/teóricos quanto práticos a dualidade estrutural da etapa final da educação básica, tem se constituído no grande desafio para a educação pública brasileira. Para tanto, considera-se a política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, construída sob a perspectiva de uma escola unitária e politécnica, uma possibilidade na direção de uma escola socialmente mais justa.

As diretrizes formuladas para a integração desejada pelo Ministério da Educação, pelos governos estaduais e também por intelectuais da área de Educação e Trabalho[5] auxiliam não só na implantação da política de Emiep, pois auxiliam também na defesa de que ela constitui-se hoje em potencial tanto na construção de uma escola socialmente justa quanto para subsidiar a construção de um projeto societário da classe trabalhadora. As categorias que fundamentam o Emiep são: o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. Tais categorias, trabalhadas a partir de uma perspectiva interdisciplinar de currículo para os cursos de Emiep, sustentam a proposta de uma formação omnilateral e politécnica. O documento base publicado pelo MEC, denominado "Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio" (Brasil, 2007), define essas categorias da seguinte forma:

- Trabalho: mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana.
- Ciência: produção de conhecimentos a partir da ação humana consciente a fim de satisfazer suas necessidades. O conhecimento é compreendido como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade (compreensão do real como totalidade). A ciência é a parte do conhecimento melhor sistematizado e deliberadamente expresso na forma de conceitos representativos das relações determinadas e apreendidas da realidade considerada. O conhecimento de uma seção da realidade concreta ou a realidade concreta tematizada constitui os campos da ciência, as disciplinas científicas.
- Tecnologia: é a extensão das capacidades humanas. Mediação entre ciência (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real).
- Cultura: norma de comportamento dos indivíduos numa

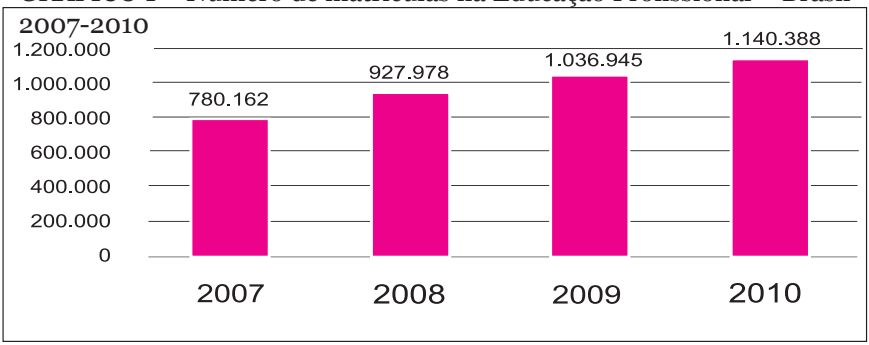
[5] Entre esses intelectuais destacamos: Lucilia Regina de Souza Machado (UNA); Maria Rita Neto Sales Oliveira (Cefet-MG); Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR); Dante Moura (IFRN); Gaudêncio Frigotto (UERJ); Marise Nogueira Ramos (EPSJV-Fiocruz e UERJ); Maria Ciavatta (UFF); Antonio Lisboa Leitão de Souza (UFRN); Maria Margarida Machado (UFG) e Gabriel Gabrowski (Feevale).

> sociedade e expressão da organização político-econômica dessa sociedade. Deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada. Portanto, cultura é o processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do e pelo tecido social. (Brasil, 2007, p. 43-44).

O mesmo documento (Brasil, 2007) refere-se ao conceito de trabalho como princípio educativo. Tal concepção parte do pressuposto de que o ser humano é produtor de sua realidade que dela se apropria e a transforma. O trabalho como princípio educativo é central na organização dos cursos de Emiep, que têm como finalidade proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas de sociedades modernas e habilitar seus alunos para o exercício autônomo e crítico das profissões. Diante disso, a proposição que se evidencia no referido documento é a da defesa de um projeto unitário de Ensino Médio com uma base de formação geral e com a possibilidade de formações específicas para o trabalho.

Os dados do Censo Escolar de 2010, sobre os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio (nos quais são incluídos os números do Emiep) em termos de expansão da matrícula em nível nacional, apontam que a sua implantação tem sido gradativa e que atualmente iguala-se ao percentual de oferta da modalidade concomitante de Educação Profissional de nível médio.

GRÁFICO 1 – Número de matrículas na Educação Profissional – Brasil 2007-2010

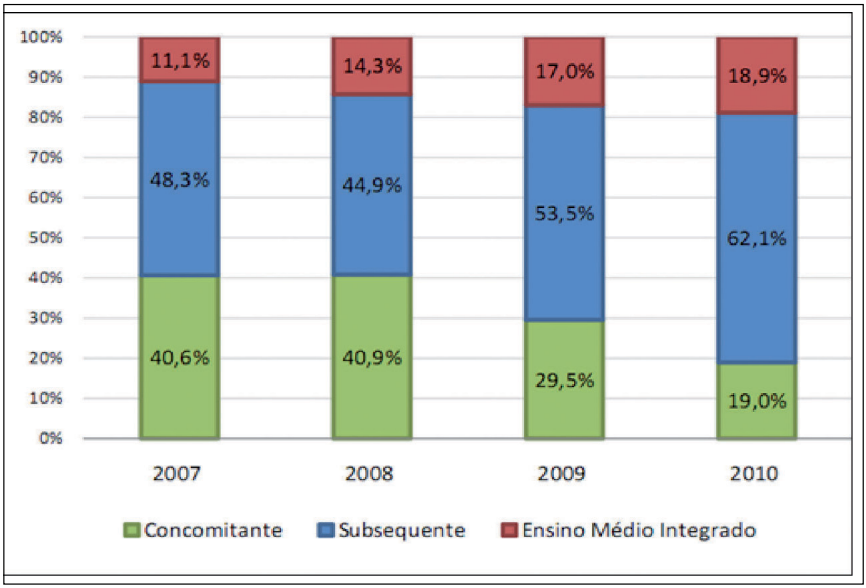


Fonte: MEC/Inep 2010.

Os dados apresentados no GRAF. 1 ilustram a expansão da matrícula da Educação Profissional de nível médio sem discriminar

suas modalidades. Contudo, seus números permitem visualizar que houve um incremento significativo na não oferta da profissionalização na etapa final da educação básica. No GRAF. 2, tais dados estão distribuídos entre os cursos: concomitantes, subsequentes e integrados.

GRÁFICO 2 – Distribuição do número de matrículas na educação profissional técnica de nível médio por modalidade – Brasil 2007-2010



Fonte: MEC/Inep 2010.

Os dados do Inep/MEC 2010, apresentados nos GRAF. 1 e 2 –, referentes à distribuição do número de matrículas na Educação Profissional no Brasil no período de 2007 a 2010 – revelam três situações distintas: primeiro, que houve um aumento geral de 31,59% na oferta da Educação Profissional de nível médio no Brasil, perfazendo um acréscimo de 360.226 matrículas; segundo, que o percentual de matrículas em cursos subsequentes teve um incremento de 13,8%, o que permite constatar que um grande número de jovens busca a profissionalização técnica após a conclusão do Ensino Médio; e terceiro, conforme já explicitado, que a modalidade concomitante de Educação Profissional vem gradativamente perdendo espaço para a modalidade integrada, o que supõe a existência de uma predisposição para a mudança de concepção nas escolas em relação ao modelo de profissionalização durante o Ensino Médio.

No estado de Santa Catarina, a matrícula nos cursos de Emiep apresenta os seguintes dados:

TABELA 1 – Distribuição da matrícula na educação profissional técnica de nível médio em Santa Catarina no período de 2007 a 2010

Ano	Total	Ensino Médio			Educação Profissional de Nível Técnico	
		Regular	Integrado(1)	Normal magistério	Concomitante(2)	Subsequente(3)
2007	256.872	202.210	1.751	-	2.382	7.154
2008	261.588	194.559	2.725	5.992	3.266	5.915
2009	256.513	194.503	3.686	6.460	5.612	3.930
2010	258.465	196.096	5.560	6.781	4.000	5.342

Fonte: Disponível em: < http://ide.mec.gov.br/2011/estados/relatorio/uf/42 >.

Os dados da TAB. 1 sinalizam para um processo de implantação cauteloso dos cursos de Emiep na rede estadual de ensino de Santa Catarina e a existência de uma certa migração do estudante do Ensino Médio Regular (entendido como de educação geral) para a modalidade integrada. Percebe-se também uma oscilação das modalidades concomitante e subsequente no período.

A predisposição para a mudança de concepção, a partir da implantação da política de Emiep, possibilita afirmar – em tempos de democratização do acesso à etapa final da educação básica – que a construção de políticas educacionais comprometidas com a formação omnilateral e politécnica dos estudantes está em expansão no Brasil. Contudo, a viabilidade desta, de maneira sólida, ainda constitui-se num grande desafio em muitos aspectos, tais como: pedagógicos, administrativos, financeiros e estruturais. Nesse sentido, Ferreira; Pochmann destacam que:

> Uma concepção só ganha concretude quando tomada em relação às condições reais de sua implantação. Planejar uma política que atenda à democratização do acesso à escola a milhares de jovens que hoje estão fora do processo educativo exige um vultoso investimento público em espaço físico, laboratórios, professores capacitados. Ademais, precisa formular diretrizes pedagógicas com base na formação científico-tecnológica e sócio-histórica em todas as escolas, no sentido de fomentar a igualdade cultural, e por isso não menos diversificada, em uma realidade constituída de desigualdades sociais. (Ferreira; Pochmann, 2011, p. 254).

Formular diretrizes pedagógicas com base na formação científico-tecnológica e sócio-histórica e ao mesmo tempo com um caráter de universalidade que visa a igualdade de acesso à cultura universal ainda se constitui em um grande desafio para o Brasil tendo em vista, entre outras questões, a organização política e administrativa do país e a diversidade que dela decorre em termos culturais, econômicos, políticos, sociais e educacionais.

Cada estado brasileiro, de acordo com seus limites, possibilidades e especialmente convicções políticas e ideológicas dos seus governantes, tem feito opções sobre quais políticas educacionais são e serão ofertadas à população. Talvez seja por esse motivo que a política de Emiep tenha e tem sido implantada de maneira distinta no país tanto em relação à expansão da matrícula quanto às condições estruturais, didáticas e pedagógicas.

Em Santa Catarina, a adesão à política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional pela Secretaria de Estado da Educação (SED/SC) ocorreu no ano de 2005, provocando um amplo debate junto às gerências regionais de educação e às escolas/comunidades escolares que vieram a oferecer os cursos. Foi justamente sobre a forma de definição desses cursos e da adesão das escolas à política de Emiep,[6] a construção coletiva dos seus projetos pedagógicos e sua concepção teórico/metodológica que se realizou a pesquisa que está sendo tomada como base para as reflexões aqui apresentadas.

O desenvolvimento da investigação, no que se refere aos procedimentos metodológicos, envolveu estudo bibliográfico, análise documental e o levantamento de dados numa escola de educação básica (EEB. João XXIII do município de Maravilha-Santa Catarina) que oferece o curso de Emiep. A empiria resultou da coleta de dados junto aos estudantes (do terceiro ano), gestores, professores, secretaria da escola e representantes da comunidade externa por meio da aplicação de questionários, da realização de entrevistas semidirigidas e da análise documental (projeto pedagógico de criação do curso, relatórios, estatísticas e recortes de jornal).

A partir da análise documental e das entrevistas com gestores e professores verificou-se que a perspectiva histórico-cultural vem fundamentando teoricamente as práticas pedagógicas da educação básica e profissional da rede estadual de Santa Catarina desde 1991, quando ocorreu a publicação da primeira proposta curricular do estado sob esta opção teórico-metodológica (Santa Catarina, 1991).

Em 1998, outros três documentos elaborados por equipes multidisciplinares foram publicados. São eles: "Disciplinas Curriculares",

---

[6] A definição dos cursos a serem implantados e a adesão das escolas deveria ocorrer respeitando as necessidades e demandas de profissionalização indicadas pelas Secretarias de Desenvolvimento Regional (SDR) e aprovadas pelos Comitês Temáticos de Educação – existentes em cada uma das SDRs do estado de Santa Catarina (constituído por secretários municipais de educação dos municípios da área de abrangência, representantes das escolas estaduais, representantes do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Santa Catarina, representantes das universidades, membros das gerências regionais de educação e outras instituições ligadas à área de educação) – e pelos conselhos de desenvolvimento regional. A meta estabelecida pela SED/SC era implantar um curso em cada uma das 30 gerências regionais de educação do estado.

"Temas Multidisciplinares" e "Formação Docente" (Santa Catarina, 1998 a, b, c). Esses documentos objetivaram o aprofundamento da proposta curricular e também a revisão desta. Destaca-se que, a partir dessas publicações, desencadearam-se, nas escolas do estado, discussões significativas sobre a relação entre educação e trabalho. Discussões estas que estão ainda mais fortalecidas tanto no documento "Estudos Temáticos" (Santa Catarina, 2005) quanto no documento preliminar de referência do Emiep (Santa Catarina, s/d.), denominado Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, no qual são apresentados os principais conceitos que fundamentam a política de Emiep no estado e que dizem respeito ao trabalho como princípio educativo; à articulação entre trabalho, ciência e cultura e ao contexto social como mediação para a compreensão da realidade vivida. Tais conceitos podem ser assim sistematizados:

a) *O trabalho como princípio educativo:* parte do suposto de que é preciso ampliar a relação entre conhecimento e atividade, entre conhecimento e prática, articulando o saber com o processo produtivo e, portanto, com a prática social. Parte também do entendimento de que a existência humana e a realidade social se definem pelo trabalho. No campo da educação, essa concepção remete à busca pela superação da dualidade estrutural da etapa final da educação básica.

b) *A articulação entre trabalho, ciência e cultura:* pressupõe que o conceito de trabalho é base para a compreensão da ciência e da cultura como práticas sociais historicamente construídas. A ciência resulta do conhecimento sistematizado e legitimado socialmente advindo do trabalho humano sobre a natureza e as circunstâncias de sua vida. A cultura, por sua vez, é compreendida como processo histórico; expressão dos modos de vida de uma determinada sociedade; diz respeito às formas simbólicas – trabalho, linguagens, religiões, ciência e artes –, produzidas como resultado das relações dos homens entre si e com o contexto em que vivem; é constituída tanto pelas práticas sociais como se torna, ela mesma, constituinte destas.

c) *O contexto social como mediação para a compreensão da realidade vivida:* tem como proposição que o Emiep no Estado de Santa Catarina se destaque como um processo de construção, o qual leva em conta a realidade local e regional de cada comunidade e escola. Em relação ao seu currículo, propõe a articulação entre a formação geral e profissional, a formação técnica e política, a formação ética e compromisso social. Pressupõe a necessidade da articulação de todos os agentes e sujeitos da comunidade em torno do desenvolvimento social, econômico, político e cultural.

Ainda de acordo com o documento de referência dos cursos de Emiep em Santa Catarina, sua concepção metodológica é concebida como:

> Uma questão de unitariedade de princípios, objetivos e de vivências de possibilidades formativas que contemplem necessidades sociais, culturais e econômicas dos jovens que o procuram[...] O grande desafio constitui-se exatamente na busca de uma formação pautada na síntese entre os conteúdos gerais e os conteúdos específicos e que possa resultar numa educação profissional adequada aos interesses dos que vivem do trabalho. A síntese almejada supõe o desenvolvimento de projetos curriculares que articulem a teoria e a prática, em todos os momentos da formação, contemplando ao mesmo tempo uma sólida formação científica e a formação tecnológica. Uma educação que tome como princípios educativos o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. (Santa Catarina, s/d, p. 35).

Os princípios metodológicos dos cursos de Emiep em Santa Catarina fundamentam-se na prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada. Nesse sentido, propõe que o trabalho interdisciplinar exige a integração das diferentes áreas do conhecimento, num trabalho real de cooperação, troca e abertura ao diálogo e ao planejamento coletivo. Quanto à prática pedagógica contextualizada, esta implica em situar os conteúdos historicamente e em íntima relação com a prática social. Isso requer tanto a contextualização do sujeito a partir dos seus interesses, necessidades e demandas – considerando a realidade em que vive, os determinantes sociais, econômicos e políticos – quanto a identificação das possibilidades de transformação da realidade.

2. Apresentando e discutindo os resultados da pesquisa: um estudo de caso sobre a implementação do Emiep

A Escola de Educação Básica João XXIII, campo empírico da pesquisa "Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Santa Catarina: desafios para a sua implentação", localiza-se no município de Maravilha e pertence politicamente à 2ª Secretaria de Estado do Desenvolvimento Regional (SDR) e geograficamente à região Extremo-Oeste do estado.

A abrangência da 2ª SDR corresponde a uma área de 1.518,48 Km² e possui uma população aproximada de 70.000 habitantes; destes, 51% vivem em áreas rurais, sendo que apenas em Maravilha e Pinhalzinho a população urbana supera a rural. A tendência econômica dos doze municípios que compõem essa SDR tem como base a agroindústria que representa 71,05%, e a prestação de serviços alcança 28,96%.

A pesquisa para definição do curso de Emiep a ser ofertada pela EEB. João XXII, com habilitação em Técnico em Alimentos na área de Química, foi realizada nas escolas estaduais com alunos de 8ª série do Ensino Fundamental e da 1ª série do Ensino Médio dos doze

municípios que integram a 2ª SDR (Bom Jesus do Oeste, Flor do Sertão, Iraceminha, Maravilha, Modelo, Pinhalzinho, Romelândia, Saltinho, Santa Terezinha do Progresso, São Miguel da Boa Vista, Saudades e Tigrinhos), envolvendo 2.038 alunos, sendo 1.191 do sexo feminino e 847 do sexo masculino. Houve grande interesse pelas áreas tanto de alimentos quanto de informática e vestuário.

Para a definição do curso foram consideradas especialmente as dificuldades encontradas pelas pequenas e médias propriedades e agroindústrias familiares da região em relação à qualificação da mão de obra e a possibilidade de ampliar a valorização das pessoas do campo, bem como dos produtos coloniais. Como a base da economia regional é a agroindústria, a agricultura e a pecuária, o Comitê Temático da 2ª SDR, com contribuições de órgãos públicos e privados, optou pelo curso na área de alimentos. O comitê também definiu que a implantação do curso seria no município de Maravilha-SC, devido à centralização deste na região, sendo polo regional e de fácil acesso à população atendida.

Desde o ano de 2006, quando a primeira turma do curso de Emiep – técnico em alimentos na área Química iniciou suas atividades, a variação da matrícula comportou-se da seguinte forma (TAB. 1, 2, 3 e 4), de acordo com os dados fornecidos pela secretaria da escola:

TABELA 1 – Variação de matrículas no ano de 2006

Ano de 2006						
Série	**Número de turmas**	**Matrícula inicial**	**Matrícula final**	**Desistentes**	**Transferidos para a educação geral**	**Reprovados**
1ª	**02**	**75**	**49**	**23**	**03**	**04**

Fonte: dos autores.

TABELA 2 – Variação de matrículas no ano de 2007

Ano de 2007						
Série	Número de turmas	Matrícula inicial	Matrícula final	Desistentes	Transferidos para a educação geral	Reprovados
1ª	01	21	17	02	02	07
2ª	02	45	41	03	01	09

Fonte: dos autores.

TABELA 3 – Variação de matrículas no ano de 2008

Ano de 2008						
Série	Número de turmas	Matrícula inicial	Matrícula final	Desistentes	Transferidos para a educação geral	Reprovados
1ª	01	26	17	07	02	05
2ª	01	15	13	02	--	02
3ª	02	32	31	01	--	01

Fonte: dos autores.

TABELA 4 – Variação de matrículas no ano de 2009

Ano de 2009 – dados do início do ano letivo						
Série	Número de turmas	Matrícula inicial	Matrícula final	Desistentes	Transferidos para a educação geral	Reprovados
1ª	01	23	--	--	--	--
2ª	01	14	--	--	--	--
3ª	01	14	--	--	--	--
4ª	02	30	--	--	--	--

Fonte: dos autores.

De acordo com informações coletadas durante a realização da pesquisa, a oscilação entre a matrícula inicial e final no curso deve-se especialmente aos seguintes fatores: dificuldades dos estudantes em se adaptarem às exigências do curso em termos de aprendizagem dos conteúdos curriculares; problemas em conciliar horário de estudo, estágio e trabalho; a influência dos pais na escolha do curso, entre outros.

2.1 Desafios teóricos, políticos e práticos na implantação e implementação dos cursos de Emiep

Para a identificação dos desafios teóricos, políticos e práticos dos cursos de Emiep em Santa Catarina foram tomados como referência os dados coletados na EEB. João XXIII, a partir da apreciação de documentos e de informações levantadas nos questionários e entrevistas realizadas com gestores, professores, estudantes e representantes da comunidade externa.

O conjunto de dados levantados na empiria permitiu estabelecer nove unidades de análise: a participação no processo de criação do curso; a participação de docentes e gestores nas capacitações; as atividades de planejamento; a proposta metodológica; a estrutura física e didática da escola; a visibilidade regional do curso; as

articulações com a comunidade; a relação Emiep, educação e mundo do trabalho e os aspectos positivos e os desafios do Emiep.

Quanto à primeira unidade de análise, a participação no processo de criação do curso e os dados coletados evidenciaram que a comunidade regional participou desse movimento. Cabe destacar que a implantação dessa modalidade de Ensino Médio profissionalizante recomendava que a definição do curso pudesse contribuir para o desenvolvimento regional e, portanto, demandava o envolvimento não só da comunidade escolar, mas também da comunidade regional.

A segunda unidade de análise, sobre a participação de docentes e gestores nas capacitações, visou identificar, entre estes atores do processo, a importância da formação para subsidiar a implantação da política de Emiep. Percebemos que os profissionais da educação atribuem a essa ação o sucesso da proposta metodológica dos cursos. Todavia, eles ressaltaram que a oferta de formação continuada não deveria ser pontual (apenas no momento de implantação dos cursos), mas permanente. Nesse sentido, cabe considerar que há a necessidade de construir e implementar um plano de capacitação continuada de médio e longo prazo para tais profissionais, de modo a subsidiar sua prática educativa garantindo, assim, que a concepção de uma formação omnilateral e politécnica realmente aconteça.

A terceira unidade de análise, que visou detectar as atividades de planejamento dos docentes, permite apontar que essa ação, embora sendo primordial, não foi suficientemente centralizada, precisando ser repensada pelo coletivo de educadores e gestores do Emiep. A construção e a implementação de uma política de Ensino Médio profissionalizante, que pretende superar a histórica dualidade estrutural dessa etapa da educação básica, exigem não só o domínio dos conhecimentos de cada área como também remete à necessidade de integração entre as diferentes disciplinas do currículo e destas com os eixos da cultura, da ciência, da tecnologia e do trabalho. A realização desse trabalho interdisciplinar demanda a realização de planejamento coletivo de maneira sistemática. Nesse sentido, o espaço destinado para pensar as ações educativas e para o estudo da proposta metodológica do Emiep deve ser garantido no calendário escolar com a frequência necessária para que sejam alcançados os resultados esperados, ou seja, para que se possa vislumbrar a construção de educação politécnica e uma formação omnilateral para os estudantes.

Quanto à quarta unidade de análise, que trata da proposta metodológica do Emiep, é possível concluir que há ainda um longo caminho a ser percorrido. Tanto a integração do currículo na perspectiva do trabalho interdisciplinar, quanto a contextualização deste (especialmente dos conceitos fundamentais de cada área), a partir dos eixos da ciência, da cultura, da tecnologia e do trabalho, precisam ser fortalecidos para que os cursos de Emiep representem a possibilidade de construirmos uma escola unitária e politécnica. Diante dessa expectativa,

afirma-se que caminhar em direção à superação da dualidade estrutural colocada na etapa final da educação básica implica na compreensão do universo das políticas públicas de educação e na clareza de que estas precisam estar alicerçadas na perspectiva da classe trabalhadora.

Diante do exposto, torna-se imperiosa a elaboração e execução de um forte plano de capacitação para os docentes e gestores dos cursos de Emiep a curto, médio e longo prazo. Caso contrário, há grandes chances de os cursos de Emiep reproduzirem o "3 mais 1" (3 anos de educação geral e 1 ano de profissionalização) dos cursos profissionalizantes de nível médio, que até então vinham produzindo e reproduzindo a dualidade estrutural da educação de nível médio.

A quinta unidade de análise tratou da estrutura física e didática da escola. Nesse aspecto pode-se perceber que há urgência de investimentos, uma vez que, para atender às necessidades de um curso de Emiep, a estrutura existente nas escolas de formação geral é insuficiente para a implantação da proposta metodológica de um curso integrado. É inclusive nessas escolas que boa parte dos cursos de Emiep têm sido implantados em Santa Catarina.

As informações obtidas na coleta de dados permitem afirmar que foram realizados investimentos especialmente no que se refere à aquisição de alguns equipamentos e materiais didáticos, porém estes ainda são insuficientes para viabilizar a implementação plena do curso estudado. As maiores dificuldades estão relacionadas à inexistência de laboratórios e recursos pedagógicos e tecnológicos de qualidade e em quantidade suficiente para garantir as condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho dos docentes. Sem isso, os cursos de Emiep poderão estar fadados aos insucessos já vistos em nosso país no que se refere ao Ensino Médio e ao ensino técnico durante a implantação compulsória da profissionalização instituída pela LDB 5692/71.

Paralela e essa questão, a falta de investimentos em estrutura física e didática para os cursos de Emiep pode reproduzir tanto os índices de evasão, repetência, abandono existentes no Ensino Médio, quanto afetar a qualidade do ensino, perpetuando a educação hierarquizada e injusta que vem sendo oferecida para os estudantes brasileiros da classe trabalhadora (principal público da escola pública).

A sexta unidade de análise tratou da visibilidade regional do curso e apontou para uma tímida percepção da comunidade em relação às mudanças ocorridas na escola. Atribui-se ao fato de não ter formado nenhuma turma até o momento da coleta de dados a impossibilidade de uma evidência mais clara dos reflexos dessa formação para os jovens da região pesquisada.

A sétima unidade de análise referiu-se ao estabelecimento de parcerias com a comunidade. A partir dos dados coletados, foi possível identificar que elas existem, embora em número ainda insuficiente, mas

que são essenciais para a construção de saberes que envolvem o mercado de trabalho. O estabelecimento destas relações e articulações constituiu-se como uma importante forma de realização de visitas de estudo e estágios. Nesse sentido, é necessário ampliar esta ação para garantir que o curso atinja seus objetivos, especialmente aqueles relacionados à pratica profissional visada.

Quanto à oitava unidade de análise, que tratou da relação entre educação e mundo do trabalho, destaca-se que a oferta dos cursos de Emiep não garante por si só a empregabilidade dos sujeitos que os frequentam, embora aumente de forma considerável essa possibilidade. Os dados coletados respaldam essa afirmação ao permitirem a constatação de que muitos estudantes ao concluírem seus estágios nas empresas já recebiam convites para trabalhar nelas. Dessa forma, é possível afirmar que os cursos de Emiep indicam o surgimento de um processo educativo renovado no Ensino Médio profissionalizante ao integrar a formação básica e a formação profissional, aliadas à ampliação das possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Na nona unidade de análise buscou-se identificar os aspectos positivos e os desafios para o Emiep a partir do olhar dos alunos, gestores e professores. Os aspectos positivos mais assinalados pelos envolvidos na pesquisa dizem respeito ao significado dessa formação para a realização de estudos e construção de conhecimentos em relação à área do curso escolhido. Foram destacados também aspectos, tais como: integração entre os membros do grupo de profissionais da educação provocada por desafios da experiência inovadora; o empenho, criatividade e comprometimento dos professores e gestores em relação ao trabalho docente; ampliação das atividades interdisciplinares na escola; possibilidade de atuar com turmas menores do que as que normalmente são encontradas na educação geral; realização de estágios nas empresas vinculadas ao processo produtivo relacionado à formação; visitas de estudo e trabalhos de campo; expressiva melhoria do acervo bibliográfico e aquisição de materiais e equipamentos para a escola; ampliação na visibilidade da escola; ampliação da oportunidade de profissionalização para o aluno da escola pública; maior dedicação, interesse, empenho e persistência dos discentes; maior integração entre aluno/professores/comunidade.

Como desafios foram enfatizados particularmente os aspectos que dizem respeito à necessidade de melhoria da estrutura física da escola, do número de laboratórios; do acervo bibliográfico e de equipamentos para o desenvolvimento das atividades práticas. Ainda, destacou-se o imperativo de ampliar o número de empresas conveniadas para realizar estágios, bem como o comprometimento dos alunos com o estágio. Estes desafios foram colocados visando estimular a demanda pela matrícula nos cursos de Emiep nos próximos anos.

Devido à grande evasão apresentada pelo curso, coloca-se também a fundamental importância em superar a dificuldade dos alunos em conciliar trabalho/estágio/aula; promover a participação em eventos fora da escola, relacionados à área de estudo (alimentos), como visitas de estudos a empresas, feiras e seminários; aprofundamento teórico e prático da proposta metodológica do Emiep; instituição de um plano de capacitação docente de curto, médio e longo prazo, bem como a maior aproximação entre professores das disciplinas técnicas com os professores das disciplinas da educação geral.

Tanto os aspectos positivos evidenciados pelos sujeitos pesquisados quanto os desafios que se impõem ao pleno êxito da política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional são relevantes para aprimorar a sua implementação transformando-a em uma perspectiva comprometida com a formação da classe trabalhadora.

Considerações finais

Ao concluir este capítulo é possível enfatizar que a política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional se apresenta como potencial para a construção de uma escola socialmente mais justa, tendo em vista as possibilidades que o curso apresenta em termos de uma formação mais integral para os jovens. Além disso, os dados coletados permitem uma série de considerações a esse respeito.

Se forem tomados apenas os desafios detectados na pesquisa como objeto de análise, de maneira isolada, poder-se-ia inferir que a política de Emiep ainda seria extremamente complexa para constituir-se em uma política de Ensino Médio com potencialidade para criar uma nova identidade para o Ensino Médio e um novo significado para os docentes e estudantes da etapa final da educação básica. No entanto, se levados em conta como objeto de reflexão, os avanços já visualizados e a potencialidade do projeto, deve-se destacar que nenhuma política de ensino foi construída a partir de um debate tão amplo e sólido como ocorreu com a construção dessa alternativa em Santa Catarina e na EEB. João XXIII. Talvez o maior ganho desse processo tenha sido exatamente o engajamento em um novo projeto de escola, envolvendo o compromisso, o comprometimento e o empenho da comunidade escolar com a proposta pedagógica e especialmente com a aprendizagem dos estudantes.

Os desafios apresentados podem ser tomados como subsídios para planejar ações que contribuam para o êxito no processo de implementação da política de Emiep no país, tais como: maior investimento na formação dos docentes e gestores; realização de encontros de trocas de experiências entre os cursos de Emiep; publicações de estudos e acompanhamento de experiências; maior investimento na aquisição de laboratórios, equipamentos, materiais e referenciais

bibliográficos; realização de acompanhamento e assessoria pedagógica aos cursos de Emiep; promoção de encontros de planejamento mais frequentes e em horários compatíveis com a disponibilidade de todos os professores; exposição de trabalhos dos estudantes para divulgar o curso e suas atividades; ampliar as articulações com instituições da comunidade para a realização dos estágios e visitas de estudo; momentos de avaliação do curso, etc.

Com efeito, um extenso campo de investigação ainda se encontra aberto para que se possa aprofundar e produzir conhecimento sobre essa temática, bem como para pensar e propor ações que visem de fato o fortalecimento da integração desejada na formação dos jovens que concluem a educação básica.

Referências

CIAVATTA, M. *Formação integrada caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho*. Disponível em: <http://www.do.ufgd.edu.br/paulolima/arquivo/ept/texto%2011.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2011.

CNE/BRASIL. Parecer CNE/CP 11/2009 de 30 de junho de 2009. *Relatório da Proposta de experiência curricular inovadora no Ensino Médio*.

DUARTE, M. R. T. Sistema educacional no Brasil: articulação e diversidade. In:

ANDRADE, D. A.; DUARTE, A. (Org.). *Políticas Públicas e Educação:* Regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 225-237.

DUBET, F. *O que é uma escola justa?* A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, E. B. POCHMANN, M. Educação e juventude na sociedade pós-industrial. In: ANDRADE, D. A.; DUARTE, A. (Org.). *Políticas Públicas e Educação*: Regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 239-260.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino Médio Integrado à Educação Profissional*. São Paulo: Cortez, 2005.

GOULART, O. M. T.; SAMPAIO, C. E. M.; NESPOLI, V. *O desafio da Universalização do Ensino Médio*. Brasília: MEC/INEP, 2006.

INEP/MEC. *Resumo Técnico* – Censo Escolar 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>. Acesso em: 05 maio 2011.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, v. 1, n.1, p. 8-22, jun. 2008.

MELO, S. D. G. Políticas para o ensino médio e a educação profissional: implicações sobre o trabalho docente na Argentina e Brasil. In: ANDRADE, D. A.; DUARTE, A. (Org.). *Políticas Públicas e Educação:* Regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 207-223.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 23-38, jun. 2008.

RUIZ, A. I. Ensino médio, educação profissional: outros caminhos para a mudança. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 4, n. 7, p. 341-351, jul./dez. 2010.

SAMPAIO, C. E. M. *Situação educacional dos jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos*. Brasília: MEC/INEP, 2009.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e Históricos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 12, n. 034, p.152-165, jan./ abr. 2007.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas do Brasil*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008.

SANTA CATARINA/SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Proposta Curricular de Santa Catarina*. Florianópolis:1991.

SANTA CATARINA/SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Proposta Curricular de Santa Catarina:* Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998a.

SANTA CATARINA/SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Curricular de Santa Catarina:* Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para educação infantil e séries iniciais. Florianópolis: COGEN, 1998 b.

SANTA CATARINA/SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Proposta Curricular de Santa Catarina:* Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares. Florianópolis: COGEN, 1998 c.

SANTA CATARINA/SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLIGIA. *Proposta Curricular de Santa Catarina:* Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTA CATARINA/SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Documento referência dos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional*. Mímeo s/d.

SETEC/MEC. *Documento Base:* Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. 2007.

SOUZA, A. A. L. Palestra proferida na mesa Formação inicial e continuada de professores para a educação profissional. *Colóquio "A Produção do Conhecimento em Educação Profissional"*, Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte, 19 e 20 de maio de 2011.

SILVA, F. L. G. R. *Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Santa Catarina:* desafios para a sua implementação. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, Santa Catarina. Disponível em: <http://www.unoesc.edu.br/cursos/mestrado/mestrado-em-educacao/dissertacoes-defendidas>. Acesso em: 26 ago. 2011.

O DUALISMO NO ENSINO MÉDIO: UMA QUESTÃO SUPERADA?

Antonio Bosco de Lima

Introdução: o último grande debate dobre o Ensino Médio

O Ensino Médio e o debate histórico sobre seu dualismo parecem ter hibernado nos anos recentes, quando a centralidade da educação predominou sobre o Ensino Fundamental. Desenvolvemos este capítulo a partir da hipótese que no tempo presente não existe um debate acirrado, ideologizado, ou seja, em grandes proporções, que merece, pelo seu grau de importância, o Ensino Médio (EM).

Se a educação básica, entendida neste texto como base da educação, ou seja, as séries iniciais do Ensino Fundamental, contribui para moldar o caráter do sujeito, introduzindo-o em um mundo cultural, educado e social, o EM irá lidar com esse sujeito em aprendizagem inserindo-o nos grandes debates políticos, filosóficos, sociológicos e, o principal, no mundo do trabalho.

Privilegiamos, nesta reflexão, as décadas de 1990 e 2000, confiando que o grande debate sobre o EM ocorreu durante a promulgação do Decreto nº 2.208/1997,[1] pois, a partir de então, diferentes campos entraram no debate e na disputa pelas orientações políticas de educação para esse nível de ensino, até desembocar na relativa vitória dos educadores, alinhados ao campo da esquerda com a promulgação do Decreto nº 5.154/2004.[2]

Naquelas décadas, houve discussões envolventes no que diz respeito à reforma da educação no Brasil dos anos 1990 e 2000, dentre as quais podemos destacar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para todos os níveis e parte das modalidades de ensino e uma estrutura curricular adequada ao sistema de avaliação como uma política nacional educacional. Constatamos, portanto, uma rigidez relativa ao projeto curricular e avaliativo sem, entretanto, haver transformações significativas em relação ao financiamento da educação.

---

[1] Decreto nº 2.208/97: regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB 9.394/96.

[2] Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004: regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Esse decreto restabeleceu a possibilidade da articulação mediante a modalidade "ensino médio integrado", que passou a compor o texto da LDB por força da Lei nº 11.741/2008.

As mudanças ocorridas foram pontuais, giraram em torno da redistribuição e disciplinarização no *modus* de aplicação financeira, que, em princípio, eram voltadas para o Ensino Fundamental (EF), e o caso do Fundef [3] posteriormente foi transformado em Fundeb.[4] Outra pontualidade diz respeito à ampliação das vagas da Educação Infantil e ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Quanto à educação superior, houve uma suposta ampliação de vagas (digo suposta, pois não causou uma revolução na educação superior) por via do Reuni[5] e um "socorro" à Educação Superior privada por via do Prouni.[6]

Como demonstrado, predominou, nas duas últimas décadas, um modelo de política educacional voltada para a educação básica, entendida como Ensino Fundamental pela necessidade de ampliar o número de crianças alfabetizadas e frequentes na escola. Além disso, a educação superior foi conclamada como forma de, por meio de um sistema de expansão das universidades (o Reuni) e do Prouni, "aplicação" no desenvolvimento local e formação de técnicos e tecnólogos com nível superior para atender um mercado emergente.

Aliás, a transformação de colégios técnicos em escolas de nível superior (os Institutos Federais de Educação Tecnológica – IFETs –, por exemplo) durante os anos de 2000 parece ter ampliado a lacuna de formação em nível médio para os nossos adolescentes.

Estas constatações implicam em uma política secundada para o EM. As próximas seções deste capítulo são dedicadas a fazer uma recuperação descritiva de como foram localizadas essas discussões nas últimas décadas, retomando os debates sobre a reestruturação do aparelho de Estado

---

[3] Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, implantado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

[4] Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que atende ao Ensino Fundamental (6-7 a 14 anos), à Educação Infantil (0 a 5-6 anos), ao Ensino Médio (15 a 17 anos) e à Educação de Jovens e Adultos. O Fundeb tramitou durante 2005 e 2006 durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, sendo aprovado ao final de 2006. Estipula-se a aplicação de 20% das contribuições (FPE, FPM, IPIexp, LC 87, ICMS, ITR, IPVA e ITCM), o que implica que aqueles municípios e estados que ofertam o Ensino Superior estadual e municipal terão problemas, pois tais entes federados, para manter um padrão de qualidade na Educação Superior, terão que ampliar a margem de aplicação dos atuais 25%, pois, se seguirem à risca o preceito constitucional da aplicação mínima de 25%, haverá estrangulamento financeiro das IES públicas estaduais e municipais.

[5] Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007: institui o Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

[6] Programa Universidade para Todos: implantado em 2004 pelo governo de Lula da Silva, por meio da Medida Provisória (MP) nº 213, de 10 de setembro de 2004, posteriormente convertida na Lei nº 11.096, de 13 janeiro de 2005 e regulamentada pelo Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005.

brasileiro, o que a nosso ver irá desencadear uma série de reformas voltadas para a ressignificação das políticas públicas sociais.

Em seguida, nos voltaremos para questões sobre a dualidade do EM. Compomos o próximo capítulo com alguns elementos que estão presentes no Plano Nacional da Educação de 2001, aprovado na segunda gestão do governo de Fernando Henrique Cardoso, e do plano elaborado durante o final do governo de Lula da Silva, capitaneado pela Conferência Nacional de Educação (a Conae).

Um modelo de estado, um modelo de ensino[7]

Em 1995, após a eleição e posse de Fernando Henrique Cardoso (doravante governo FHC), o governo dedicou-se à reforma da administração pública. Para tanto, a Secretaria da Administração Federal foi transformada em Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare), tendo como ministro Luiz Carlos Bresser Pereira.

Para compreender o papel do Estado frente às políticas educacionais, realizamos uma interlocução com o texto da Reforma do Aparelho do Estado (AE) (1995) e com outros textos de Bresser Pereira,[8] que tratam da reforma estatal no Brasil, a fim de indicar a discussão em torno das políticas educacionais, posto que estas continuam sendo objeto de regulação empreendida pelo Estado ou que tenham se transformado, através do denominado "terceiro setor", em elemento da própria essência da reforma do Estado, imprimindo uma relação em que o "mercado é o Estado." (Bruno, 2003, p. 40).

De acordo com Bresser Pereira (1998, p. 45), para obter uma administração pública moderna e eficiente, seria necessário "discutir questões como a estabilidade dos servidores, seu regime de trabalho, seu sistema de previdenciário, e os tetos de remuneração"; esse debate, segundo o autor, foi ao encontro das necessidades institucionais, pois "começaram a surgir os apoios: dos governadores, dos prefeitos, da imprensa, da opinião pública e da alta administração pública".

O governo FHC interpretou a crise como de âmbito fiscal, como resultado de um Estado grande, forte, marcado por um crescimento excessivo e distorcido, que asfixiava o mercado. Nesse afã – de afirmar que era necessário tornar o Estado mais eficiente, eficaz e moderno, com capacidade econômica de criar uma poupança pública e de orientar para o desenvolvimento e para a democracia –, Bresser

---

[7] Esta seção parte do artigo "Reforma do Estado e da Educação Profissional", de autoria de Edaguimar Orquizas Viriato e Antonio Bosco de Lima publicado na *Revista Faz Ciência*, Unioeste, 2005.

[8] Luiz Carlos Bresser Pereira foi ministro da Administração e Reforma do Estado (primeiro governo FHC) e é professor da Fundação Getúlio Vargas.

Pereira (1997) definiu quatro componentes ou processos básicos da reforma no Brasil dos anos de 1990: (1) delimitação das funções estatais; (2) demarcação de seu papel regulador e os processos de desregulamentação; (3) aumento da governança do AE e (4) aumento da governabilidade.

O primeiro componente, "delimitação das funções estatais", reduzia o tamanho do Estado, em termos de pessoal, por meio da privatização, terceirização e transferência para o setor público não-estatal[9] dos serviços sociais e científicos que o Estado presta. (Bresser Pereira, 1997).

Para tanto, fez-se necessário delimitar a área de atuação estatal em três grupos de atividades. O primeiro, referente ao núcleo estratégico de natureza descentralizada, correspondeu às atividades que envolviam os três poderes: Legislativo, Judiciário e Executivo, bem como o Ministério Público, ou seja, as áreas nas quais o Estado exerce o seu poder.

No núcleo estratégico existem algumas características da administração burocrática que Bresser Pereira (1997, p. 18) justificava como "Uma estratégia essencial ao se reformar o aparelho é reforçar o núcleo estratégico e ocupá-lo por servidores públicos altamente competentes, bem treinados e bem pagos. Por servidores que estejam identificados com o ethos do serviço público, entendido como o dever de servir ao cidadão."

Nesse caso também está incluído o setor das atividades exclusivas do Estado que abrange o poder deste de regulamentar, fiscalizar e fomentar políticas sociais. O núcleo compreende as atividades da polícia, da Fazenda, da Receita Federal, da segurança pública e da seguridade social, dentre outras.

O segundo grupo, serviços sociais e científicos não exclusivos do Estado, refere-se às atividades que serão financiados ou *subsidiados* pelo governo e corresponde às áreas sociais (saúde e educação), culturais, de proteção ambiental e de pesquisa científica e tecnológica. Nesse agrupamento, as funções devem ser autônomas, e o controle será feito pela sociedade civil e pelo governo.

O terceiro grupo, produção de bens e serviços para o mercado, abrange atividades realizadas pelas empresas estatais e caracteriza-se pelas atividades econômicas orientadas para o lucro (Bresser Pereira, 1998). Isso significa que parte da estratégia da reforma da administração pública, particularmente aquelas pertinentes aos serviços sociais e científicos não

[9] Nas palavras de Bresser Pereira e de Nuria C. Grau (1999, p. 16), público não-estatal "são organizações ou formas de controle 'públicas' porque voltadas ao interesse geral; são 'não-estatais' porque não fazem parte do aparato do Estado, seja por não utilizarem servidores públicos, seja por não coincidirem com os agentes políticos tradicionais." (destaques do autor).

exclusivos do Estado, apoia-se na "publicização", em conformidade com o conceito de Bresser Pereira, ou seja, sustenta-se na transferência desses serviços do setor estatal para o setor público não-estatal. Já a privatização abrangia o setor de produção de bens e serviços para o mercado.

A "publicização" anunciada, então, pelo ministro Bresser Pereira, em nosso entendimento, consistia num modo camuflado de privatização desses serviços. Embora as instituições públicas, no nosso caso, as educativas, não estivessem sendo leiloadas, o sistema educacional vinha (e continua) sendo reformado na perspectiva do seu empresariamento (Neves, 2002).

Se o governo estadual de uma determinada unidade federada desempenha a função de ofertar a educação básica, utilizando-se dos recursos obtidos através dos impostos cobrados dos contribuintes, beneficiando, assim, os cidadãos daquele estado, isso significa que a educação naquele local é estatal (para alguns é pública), e os financiamentos advêm dos recursos públicos. Ora, se o Estado transfere essa responsabilidade ao setor público não-estatal ou à sociedade civil (transvertida de terceiro setor – como organizações não governamentais, cooperativas, empresas privadas) –, isso significa que estamos diante de um processo de privatização (que, para o Bresser Pereira, seria "publicização") da escola pública.

Como define Gentili (1998, p. 75), a privatização envolve: "1) fornecimento público com financiamento privado (privatização do financiamento); 2) fornecimento privado com financiamento público (privatização do fornecimento); 3) fornecimento privado com financiamento privado (privatização total)."

As três modalidades[10] concorrem para a privatização. Para Gentili (1998, p. 86), a possibilidade mais provável de desestatização da educação pública é a "delegação do fornecimento de determinadas funções educacionais para o setor privado com a manutenção do financiamento público." Concordamos plenamente com essa posição, uma vez que as políticas que vêm sendo traçadas para o campo educacional, respaldadas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), têm revelado "a face mais cínica da privatização já que demonstra que privatizar não significa 'afastamento' do Estado e sim, em alguns casos, participação decidida de um aparelho governamental." (Gentili, 1998, p. 87, destaques do autor).

---

[10] Embora Gentili esteja tratando da privatização sob o enfoque de financiamento, acrescentamos outra modalidade de privatização que passa pelas ideias, pelos fundamentos, pelos princípios que regem a educação. Tais princípios e fundamentos, hoje, tem tido severas influências do setor privado, como exemplo podemos citar o Grupo COC (Colégio Oswaldo Cruz) que, por meio do Name (Núcleo de Apoio a Municipalização do Ensino), vem trabalhando pelo apostilamento e aligeiramento da formação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Outro exemplo pode ser encontrado no Plano de Desenvolvimento da Educação (o PDE) que sofreu intensa influência da campanha mobilização Todos pela Educação (TPE), cuja foi organizada pelo setor empresarial.

Esse modo de colocar o papel do Estado, profundamente influenciado pela perspectiva econômica, confunde perigosamente o conceito de democracia, no sentido de, em nome de ser democrático, criarem-se mecanismos de delegação, de representatividade, alicerçados em práticas autoritárias. Ora, se a forma e conteúdo democrático apresentados não possibilitam práticas que garantam a justiça e a igualdade entre as maiorias, então esse modelo falseia a democracia.

Como já afirmamos, transferir para o setor não-estatal a responsabilidade que cabe ao Estado é camuflar o processo de privatização da área social. Não é mistério para ninguém que uma das condições para se efetivar a autonomia administrativa, pedagógica e financeira é a disponibilidade de recursos para a instituição pública que se quer descentralizar.

Se não há recursos suficientes, os benefícios sociais prestados pela instituição pública deverão – se quiserem se manter e continuar a ofertá-los – ser cobrados por meio da sociedade usuária. Nesse caso, o cidadão – que em nossa concepção não é cliente e sim beneficiário do serviço público – paga por um serviço público que deveria ser mantido estatalmente.

É preciso ser colocado em prática o preceito de democracia, no qual a *res publica* exige controle por parte dos cidadãos. Dessa forma, faz-se necessário que a gestão estatal seja feita com seriedade, levando-se em conta os mecanismos democráticos, a fim de acabar com as deformações burocráticas existentes.

A resolução do problema não é, sem dúvida, criar mais formas de propriedades no capitalismo contemporâneo, como apontado por Bresser Pereira e Grau,[11] mas, sim, efetivamente, estabelecer políticas sociais com seriedade e com maior distribuição de poder, voltadas para o público.

O Estado, ao desobrigar-se de seu papel de mantenedor do financiamento dos serviços sociais, redefinindo-se, transferindo essa responsabilidade à sociedade civil, contribui para a exclusão de uma grande parcela da população que vive hoje em condições miseráveis de moradia, saúde, educação e habitação, legitimando, assim, a primazia neoliberal do mercado. Vale ressaltar que o Brasil, como a maioria das nações latino-americanas, é um país pobre e isso é resultado de uma distribuição extremamente desigual de riqueza e renda.

---

[11] Os autores colocam quatro formas de propriedades relevantes no capitalismo contemporâneo, quais sejam: "A pública estatal detém o poder de Estado e/ou é subordinada ao aparato do Estado; a pública não-estatal está voltada para o interesse público, não tem fins lucrativos, ainda que regida pelo direito privado; a corporativa também não tem fins lucrativos, mas está orientada para defender os interesses de um grupo ou corporação; a privada, finalmente, está voltada para o lucro ou o consumo privado." BRESSER PEREIRA, L. C.; GRAU, N. C. (Org.). *O público não-estatal na reforma do Estado*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

Componente da reforma do AE, o "aumento da governança", diz respeito às condições financeiras e administrativas para transformar em realidade as decisões que o Estado toma. Daí o problema de a capacidade gerencial dos governos ser fundamental. (Bresser Pereira, 1997).

Para discorrer a respeito dessa forma de gerenciar – que traz a concepção de administração pública mais eficiente, eficaz e moderna –, Bresser Pereira (1998) considera três formas de administrar o AE. A primeira delas, a administração patrimonialista, "é do Estado, mas não é pública, na medida em que não visa ao interesse público." (Bresser Pereira, 1998, p. 20). Ou seja, é a administração que sobrevive por meio do clientelismo. A segunda é a administração pública burocrática, a qual é "baseada em um serviço civil profissional, na dominação racional-legal weberiana e no universalismo de procedimentos, expresso em normas rígidas de procedimento administrativo." (Bresser Pereira, 1998, p. 20). A terceira forma de administrar o aparelho, apresentada pelo autor, é a administração pública gerencial que visa "criar novas instituições legais e organizacionais que permitam que uma burocracia profissional e moderna tenha condições de gerir o Estado brasileiro." (Bresser Pereira, 1998, p. 22).

Enquanto a reforma burocrática ou reforma do serviço civil, ocorrida no Brasil nos anos de 1930, marca o rompimento com o patrimonialismo – criando as instituições necessárias à racionalização burocrática, ao surgimento de uma burocracia profissional –, a reforma gerencial parte do pressuposto de que "a melhor forma de combater o clientelismo é tornar-se gerencial; é dar autonomia ao administrador público, valorizando-o por sua capacidade de tomar decisões, inclusive de caráter político, ao invés de submetê-lo a um controle burocrático vexatório." (Bresser Pereira, 1998, p. 22-23).

A administração pública gerencial não nega os preceitos da administração burocrática. Princípios como "admissão segundo rígidos critérios de mérito, a existência de um sistema estruturado e universal de remuneração, as carreiras, a avaliação constante de desempenho, o treinamento sistemático"[12] são mantidos. A diferença fundamental reside na forma de controle: enquanto a administração burocrática firma-se nos processos, a administração gerencial centraliza-se nos resultados. Na verdade, ambas são formas centralizadas de gerenciamento. Dessa forma, ambas não rompem com o clientelismo, o patrimonialismo e o fisiologismo.

Vale destacar que a administração pública gerencial percebe o cidadão como pagador de impostos e como cliente dos serviços prestados pela organização e, para atender melhor ao cidadão-cliente, a um custo menor, faz-se necessário, segundo Bresser Pereira (1998),

[12] Brasil; Mare; Plano Diretor, 1995.

implantar as agências autônomas[13] no nível das atividades exclusivas de Estado e as organizações sociais[14] no setor público não-estatal.

O público não-estatal e a propriedade corporativa são formas de propriedades relevantes no capitalismo contemporâneo, reservando à sociedade civil um papel preponderante na relação com o Estado e com o mercado, pois ela passa a, ativamente, contribuir com o ajustamento e reformas do AE, que é feito via organizações sociais.

O autor argumenta ainda que tanto a posição da nova direita – na defesa de implantar o domínio do mercado, reduzindo o AE ao mínimo, garantindo a propriedade e os contratos sociais – quanto à posição da velha esquerda, no sentido de resistir ao neoliberalismo, são equivocadas, pois impossibilitam alternativas diante da crise do Estado e do desafio da globalização. (Bresser Pereira, 1998).

Para Bresser Pereira, o AE não será substituído nem por um mercado autorregulado e nem por uma sociedade sem classes, visto que na relação entre Estado e mercado há uma organização social ampla e complexa que vem assumindo o papel de agente da história. Portanto, sua defesa vai em direção à "criação de uma terceira via entre o capitalismo neoliberal e a velha esquerda burocrática" em que a atuação da "sociedade civil e, particularmente, das entidades e movimentos do setor público não-estatal será fundamental" (1998, p. 97).

Contrapondo-se às ideias contidas no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, Andrews e Kouzmin (1998, p. 98) intitulam a administração gerencial de "conservadorismo disfarçado". Além disso, eles afirmam que esse tipo de discurso gerencial "representa uma expressão ideológica do novo conservadorismo dentro de regimes democráticos".

Utilizando-se do conceito de ação comunicativa – proposto por Habermas, que se baseia nos conceitos de "atos da fala" de John Austin –, os autores analisam o discurso sobre a reforma administrativa, indicando que, para a organização gerencial ser uma proposta "progressista", "o conceito da reforma administrativa é transformada numa construção artificial introduzida no próprio discurso, de forma que o ouvinte seja induzido a aceitar este contexto 'construído' como ele é apresentado pelo emissor do discurso." (Andrews; Kouzim, 1998, p. 102).

Entre outras observações, os autores consideram que o discurso da reforma rejeita as palavras "neoconservador", "neoliberal", "radical" e "burocrático", pois estas têm efeitos negativos sobre os ouvintes.

---

[13] No documento do Mare (1995), Plano Diretor da Reforma do Estado, as agências autônomas são a "transformação de autarquias e de fundações que exerçam atividades exclusivas do Estado, com foco na modernização da gestão".
[14] Já as organizações sociais, conforme o documento citado na nota anterior, são "entidades de direito privado que, por iniciativa do Poder Executivo, obtêm autorização legislativa para celebrar contrato de gestão com esse poder, e assim ter direito à dotação orçamentária".

No lugar delas, utilizam as palavras “centro-esquerda”, “moderno” e “século XXI”, que geram um efeito positivo, disfarçando, assim, o conteúdo conservador da reforma.

Entendemos que o discurso democrático, encoberto por este “conservadorismo disfarçado”, o qual foi apontado pelos autores, ganha sustentação na definição das metas políticas, econômicas e sociais que os governos impõem para os seus respectivos Estados. Ressaltemos que a decadência da democracia se efetiva na medida em que se estabelece a incompatibilidade entre democracia e mercado, a saber: 1) a democracia é ascendente ao passo que o mercado é descendente; 2) na democracia a participação é irrestrita, includente, já no mercado, esta é de alguns e há a participação para o consumo; 3) a democracia preza pela justiça, o mercado, pelo lucro; 4) na democracia temos igualdade, ao passo que no mercado há a desigualdade (Boron, 1999).

Para Boron (1999), o período keynesiano, de conciliação provisória entre democracia e mercado, custou caro ao pensamento liberal, pois ele deu “abertura” a mecanismos democráticos que foram derrubados pelos novos leviatãs. Estes, além de terem privadamente a propriedade dos meios de produção e dos lucros, também influenciam decisivamente as questões nacionais, interferindo de modo privado, no público.

Conforme o autor, os Estados da América Latina estão enfraquecidos diante da dívida externa e diante de uma “comunidade financeira internacional” que ameaça o futuro da democracia. Assim, ele propõe:

> Construir novas alianças sociais que permitam uma drástica reorientação das políticas governamentais e, por outro lado, b) planejar e pôr em andamento esquemas de cooperação e integração supranacional que tornem possível contrapor uma renovada força dos espaços públicos democraticamente constituídos ao poderio gigantesco das empresas transnacionais (Boron, 1999, p. 51).

Em outras palavras, queremos reafirmar que, influenciado pelo modelo keynesiano, pelo menos até meados da década dos anos 1990, o AE brasileiro intervinha, de certa forma, nas questões sociais, ou seja, o Estado, centralizado, burocrático, representado pelos seus técnicos, propunha, decidia e financiava a política social, sendo reconhecido, assim, como agente da política social. Neste viés, a democracia era a forma de representação no governo. Uma democracia formal, representativa, ou seja, a democracia do voto de forma limitada e restrita. As negociações eram realizadas entre setores da sociedade civil, reconhecida como esfera do não-estatal e o AE, reconhecido como esfera estatal, portanto, distinguia-se claramente o público e o privado.

Nos anos de 1990, com o esvaziamento do setor público, mediante os mecanismos de desregulamentação e privatização, o

Estado burocratizado centralizava e mantinha, de certa forma, a política social. O AE padecia em um processo de desburocratização, de descentralização e de mercantilização, criando mecanismos de gestão derivados do e para atender ao mercado.

Em relação às formas de representação, continuamos com a velha democracia formal, burguesa; entretanto se antes havia lutas – empreendidas por alguns setores da sociedade civil para ampliar a democratização, para atribuir-lhe uma participação política, por meio da ocupação dos espaços públicos – ocorreu, nas últimas décadas, contrapontos, sindicatos e outras organizações populares que foram sendo ressignificados, desprovidos de vieses político e contestatório, de processos construtores da transformação social.

No tocante aos processos de mediações, foi se constituindo um total esvaziamento do AE e o seu reconhecimento como agente fomentador da política social, foi se perdendo. A esfera do estatal era confundida como espaço não-estatal. Foram os anos dourados do governo de FHC.

Com esse tipo de AE não havia política social estatal possível, pois ela estava sendo encaminhada para o denominado público não-estatal , que possibilitava a parceria entre o Estado e a organizações sociais, aumentando, conforme Bresser Pereira (1999), a capacidade de governança e governabilidade do Estado e fortalecendo a própria sociedade civil.

Nesta direção, o público não-estatal coloca-se como uma forma democrática de solucionar a crise existente entre Estado e mercado. No nosso ponto de vista, tal defesa pode levar ao engodo neoliberal de transferir a discussão em torno do público para o estatal e o privado. Isto não significa defender o fim imediato do Estado ou da liberal-democracia, mesmo tendo a ciência do seus significados na sociedade capitalista, como referenciavam Marx e Engels;[15] o Estado representa o comitê da classe dominante. Trata-se de trabalhar com as contradições no interior do próprio capitalismo, a fim de vislumbrar um projeto alternativo que nos leve a uma sociedade igualitarista e participativa.

Chegamos finalmente aos anos prateados do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (doravante governo de Lula da Silva), o qual foi marcado, sobretudo, por uma economia que considerou o poder monetário compartilhado com o desenvolvimentismo. Tal governo apoiou-se na tese do bem estar-social (*Welfare State*), instalando no país um molde neokeynesiano que mesclou o avanço de um modelo atenuado de privatização e uma perspectiva de avanço social para os mais miseráveis.

---

[15] MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Ched Editorial, 1984.

A reestruturação dos anos 2000 estabelece uma continuidade das reformas iniciadas nos anos 1990 pelo governo de FHC.[16] No governo de Lula da Silva,[17] a busca de articulação dentro da educação nacional vai ocorrer sob a batuta de Fernando Haddad[18] quando este substitui os ministros anteriores, Cristovam Buarque (01/01/2003 – 27/01/2004) e Tarso Genro (27/01/2004-29/07/2005), os quais não conseguiram impor uma organização política que constituísse uma articulação entre planos, projetos, programas e suas consequentes metas e ações no âmbito educacional. O projeto de reforma, constituída como PDE,[19] vai reunir uma série de programas voltados para a educação básica e superior, tendo como foco central a gestão (qualidade e quantidade).

Trata-se de uma política educacional em construção, em movimento e em disputa, a qual congrega interesses sociais, filosóficos e culturais em que "a legislação educacional já é uma das formas de materialização da filosofia formulada pelos intelectuais orgânicos da classe dominante." (Freitag, 1986, p. 41).

A educação se constitui como campo em disputa, no qual o controle social sobre as decisões está em constante conflito, exposto ou apaziguado. Entretanto, a tendência é que o comando sobre os processos educativos seja "exercido pela classe dominante, mas, dependendo da sociedade e da conjuntura histórica específica, o Estado pode intercalar-se como mediador, como é o caso do capitalismo moderno." (Freitag, 1986, p. 41).

É por isso que o AE vai reproduzir as ideias da classe dominante. Este não é, desta forma, porta-voz dos "fracos e oprimidos", dos "descamisados", dos "sem-teto", "sem-terra" e "sem nada". Cabe à organização dos dominados lutar para impor ao AE suas necessidades. São as lutas sociais que podem corroer as bases estatais, influindo na natureza das políticas sociais ofertadas por ele.

O modelo de organização tende a ser padrão, tradicional. O governo fomenta, coopta as demandas das políticas educacionais, planejando e implantando o que seria o melhor para a educação. Sendo assim, essa modalidade participativa é explicada no atual movimento político, a partir do momento em que o Partido dos

---

[16] Fernando Henrique Cardoso: o governo de FHC cumpriu dois mandatos presenciais: o primeiro de 1995 a 1998 e o segundo de 1999 a 2002. Durante os dois mandatos teve como ministro da educação o economista Paulo Renato de Souza.

[17] Luiz Ignácio Lula da Silva: o governo de Lula da Silva cumpriu o primeiro mandato de 2003 a 2006, sendo o segundo iniciado em 2007 e concluído em 2010.

[18] O terceiro ministro da educação do governo Lula da Silva tem seu gerenciamento iniciado em 29/07/2005, sendo reconduzido ao cargo pela presidente eleita em 2010, Dilma Roussef, com mandato que se estende de 2011 a 2014.

[19] O Plano de Desenvolvimento da Educação instituído em abril de 2007, por uma série de decretos e justificado no documento homônimo, sob a autoria de Fernando Haddad em 2009.

Trabalhadores chega ao poder, cuja "tendência majoritária realizou um movimento de aproximação com o empresariado, ocorrendo certo distanciamento de suas bases originárias. Talvez isto explique, de certo modo, por que o MEC, ao formular o PDE, o tenha feito em interlocução com a referida parcela da sociedade e não com os movimentos dos educadores." (Saviani, 2007, p. 1243).

O compromisso do MEC acorda com a parcela da sociedade civil, a qual arrebanha os dotes industriais e comerciais, ou seja, a sociedade civil empresarial organizada. A interlocução com a organização estudantil, professoral e demais organizações de trabalhadores ocorreu pela ausência do diálogo ou por anuência de entidades que estão próximas ao poder Executivo, como a UNE, a Andifes, a CUT, dentre outras.

Os movimentos organizados da sociedade civil têm historicamente, no Brasil, apresentado demandas e avaliado as políticas educacionais dos governos, denunciando e "barrando" muitas vezes aquilo que não representaria a construção de um projeto de nação educada e emancipada. Nos anos de 1980 essa interlocução ganha forma dialógica entre tais entidades e o MEC ou entre os governos estaduais, seja de uma forma mais branda, seja por meio das greves. Se não avançamos no projeto de educação emancipatória não foi devido aos desmandos dos movimentos organizados, mas por equívocos que historicamente foram acrescentados às políticas oficiais. Não é a participação dos movimentos e mesmo as camadas desorganizadas da população que devem ser responsabilizadas pelas mazelas da educação, como pretende fazer crer o MEC, do qual Gadotti (2008, p. 121) tornou-se porta-voz; nas palavras dele: "a sociedade está dando uma resposta positiva ao PDE, talvez cansada de discussões e avaliações que não mudam a ordem das coisas. A sociedade quer ver resultados concretos das reformas educacionais implantadas pelos governos."

Os governos de FHC e de Lula da Silva serão marcantes e impactantes para a esfera das políticas públicas sociais, desenvolvendo inúmeras reformas na educação, dentre elas a que consideramos, a seguir, um modelo de Ensino Médio em disputa.

Recuperando algumas teses sobre a dualidade do EM[20]

O conjunto de normas legais emanadas do Executivo,[21] após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.

[20] Esta seção também parte do artigo intitulado "Reforma do Estado e da Educação Profissional", de autoria de Edaguimar Orquizas Viriato e Antonio Bosco de Lima publicado na *Revista Faz Ciência*, Unioeste, 2005.

[21] Especificamente nos referimos ao Decreto Federal nº 2.208/97, à Portaria/MEC nº 646/97, à Portaria /MEC nº 1.005/97, à Portaria/MEC/MTb nº 1.018/97 e à Lei Federal nº 9.649/98.

9.394/96), desencadeou mudanças significativas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional (EP).

Destacamos como elemento central influenciador nas reformas, que foram sendo implementadas no EM, o Decreto n. 2.208/97, o qual alinhou um conjunto de medidas que deram corpo à reforma da EP sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC) durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

O decreto, de modo geral, estabeleceu os objetivos, níveis e modalidades da Educação Profissional e das formas de articulação desta com o ensino regular, particularmente com o Ensino Médio, reestruturando a rede federal que é composta pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs).

O decreto definiu, também, o chamado nível básico da EP como "qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia" (artigo 3º, inciso I), ocasionando o entendimento de que a Educação Profissional básica e articulada à elevação da escolaridade não consistia em objetivo para essa modalidade de ensino.

A repercussão dessa forma de compreender a EP, existente não só no sistema federal de ensino, mas também nos estaduais, traduziu, de certo modo, a disputa no âmbito da Educação Profissional em torno de projetos distintos de organização política, econômica e social do Estado e, consequentemente, traduziu uma determinada forma de gerir e organizar o espaço público da instituição escolar estatal.

Ainda, em 1997, foi criado o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), permitindo que a União e os estados adquirissem materiais para laboratórios e implementassem reformas em suas instituições de ensino técnico. Ressaltemos que as verbas do Proep foram destinadas à infraestrutura e não à manutenção de escolas. Portanto, a indagação sobre quem financia a EP permanece. Vale ainda lembrar que a LDB nº 9.394/96 estabelece a "progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio" (artigo 4º, inciso II), o que não significa que o Ensino Médio seja obrigatório e gratuito.

Para justificar a reforma no ensino técnico-profissional, o MEC culpabilizou as escolas técnicas federais e os centros federais de educação tecnológica, alegando, entre outros problemas, os custos elevados, a oferta de vagas em número limitado, as dificuldades de acesso para alunos trabalhadores e de baixa renda, a disposição da maioria de seus egressos para o prosseguimento dos estudos no Ensino Superior, desviando-se do ingresso no mercado de trabalho.

Assim, na segunda metade dos anos de 1990, sobretudo a partir da aprovação da LDB nº 9.394/96, particularmente do capítulo III – "Da Educação Profissional" –, iniciou-se um processo de implementação

de políticas educacionais voltadas para o campo da EP, promovendo-se a reorganização do ensino técnico-profissional nas instituições que tradicionalmente ofertavam essa modalidade educacional.

Neves (2000, p. 190) argumentava que apesar de não explicitada pela política oficial, a escolarização tecnológica fora reduzida à educação de nível superior, ou seja, a reforma do Ensino Técnico extingue a educação tecnológica de 2º grau, instituindo, em seu lugar, os centros de profissionalizantes.

A proposta de EP, em vigor desde 1997, reafirma o dualismo educacional ao permitir aos jovens uma precoce terminalidade educacional, por meio da Educação Profissional de nível técnico, e aos egressos do Ensino Médio propedêutico a possibilidade de acesso ao nível superior.

Lima Filho (2003, p. 95), ao tratar da política pública para o ensino técnico-profissional no Brasil, focando especificamente o processo de reorganização da EP no Cefet-PR, no período de 1996 a 2002, argumentava que a reforma vinha se materializando através de um processo que denominou de *desescolarização da escola*, o qual se constituía de "uma estratégia de utilização de recursos públicos com vistas a promover a reconversão da instituição educacional pública em empresa de formação inserida em um mercado de educação profissional".

Isso significou que passamos a ter, no âmbito legal do EM e da EP, uma educação acadêmica e outra tecnológica e profissional em caráter complementar ou concomitante à propedêutica, sendo esta ofertada em centros de Educação Profissional específicos, em cursos denominados "técnicos", que poderiam ser oferecidos de forma concomitante ou posterior ao EM. Ou seja, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, estavam deslocados da EP. Esta, organizada para atender ao mercado, objetivava exclusivamente a "empregabilidade".

Desta forma, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (MEC/Semtec) assumem também a Educação Profissional dos desempregados e demais excluídos do mercado de trabalho, "a partir de um conceito elitista de competência, propondo a educação profissional como forma de assistencialismo e compensação para os pobres e desvalidos da sorte, que, incapazes de estudar, têm de aprender a trabalhar, tal como concebia em 1909 a proposta das escolas de artes e ofícios!" (Kuenzer, 1997, p. 74).

Na esfera federal, dada a eleição do presidente Lula da Silva, havia a perspectiva de um governo democrático popular, e a disputa girava em torno da revogação do Decreto nº 2.208/97 e da aprovação da minuta de decreto que regulamenta os artigos 35, 36 e 39 a 41, da LDB nº 9.394/96, elaborada pela Semtec a partir de contribuições de órgãos de governos estaduais e da sociedade organizada.

Em síntese: a minuta defendia a oferta da habilitação profissional técnica de nível médio integrada ao EM. Havia a admissão também

da profissionalização concomitante à formação do Ensino Médio e da profissionalização subsequente[22] ao EM. A minuta previa, ainda, a preparação específica para o trabalho, visando o acesso imediato ao mercado empregatício articulado às etapas da educação básica, possibilitando a qualificação para o exercício profissional e a ampliação da escolaridade dos jovens e adultos.

Em 23 de julho de 2004, o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, foi revogado pelo Decreto nº 5.154 e assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O Decreto nº 5.154/04 – embora confirme a minuta ao possibilitar a articulação do Ensino Técnico ao Ensino Médio, com matrícula única e concedendo ao aluno um só diploma – remete aos estados e instituições a decisão de ofertar a Educação Profissional seguindo os modelos já existentes – concomitante ou subsequente – ou optando por uma nova forma integrada.

É preciso compreender que o decreto aprovado expressa as disputas e lutas internas no plano estrutural e conjuntural da própria sociedade e é fruto da correlação de forças sociais que, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (s/d, p. 27), "tenta restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 80."

No espaço da contradição é a luta pelo "novo a partir do velho", ou seja, é o terreno do espaço público, da luta política expressa em torno de disputas, de avanços e de retrocessos. Nesse sentido, não é por acaso que três dias após a aprovação do Decreto nº 5.154/2004, o MEC tornou-se uma nova estrutura regimental. Amparada no Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semetec) passou a ser denominada Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). O Ensino Médio, nesta direção, passou a ser de competência da Secretaria de Educação básica, ou seja, com a nova estrutura, a Educação Profissional é desvinculada do Ensino Médio.

Essa "peleja" parece ter um encaminhamento ao adequar esse nível de ensino a uma postura mais qualitativa e transformadora a partir dos debates sobre o novo Plano Nacional de Educação, organizado pela Conferência Nacional de Educação (PNE/Conae), quando são retomadas as discussões sobre a orientação politécnica e do trabalho como categorias fundantes da formação intelectual do sujeito estudante.

Plano Nacional de Educação e Ensino Médio

Que país é esse que após 81 anos, considerando o ano de 2011 e o ano de 1930 como configuração do Estado brasileiro – numa

[22] O termo subsequente substitui o termo "pós-médio". Ocorreu uma polêmica sobre esse termo, tendo em vista que subsequente remete à ideia de subordinação ao Ensino Médio o que, para alguns, desqualifica a Educação Profissional.

perspectiva de Estado moderno, racional legal –, que neste período tem uma única lei maior de educação (PNE, 2001, visto que o primeiro teve uma existência efêmera de 1961 a 1964) e duas LDBs (4.024/61 e 9.394/96)? Seria a ausência de leis interessantes para quem?

A ausência de regulamentação, com certeza, não interessa para as camadas pobres do país, pois a lei, mesmo que de forma restrita, *busca assegurar* certos direitos e regula a oferta de educação para todas as camadas da população. A ausência de leis indetermina a responsabilidade pela oferta e manutenção da educação, o que privilegia, naturalmente, aqueles que têm poder de mando, de escolhas, financeiro, etc.

Pois bem, partamos do recente e abortado Plano Nacional de Educação de 2001, fazendo uma análise da projeção e das metas para o Ensino Médio, seguida por uma abordagem sobre o projeto em elaboração de um novo PNE, em discussão no congresso e no senado, organizado pela Conferência Nacional de Educação (a Conae) com possibilidade de ser aprovada em 2012.

O PNE de 2001[23] foi resultado de severas disputas no campo da organização da educação. Por um lado, tivemos a defesa da sociedade civil organizada em torno de um PNE e por outro, um texto elaborado pelo governo de FHC, intitulado "substitutivo Marchesan", o qual incorporou demandas do PNE da sociedade brasileira que, depois de aprovadas, foram vetadas, em sua maioria, pelo governo de FHC.

O PNE foi estruturado em seis seções: introdução; níveis de ensino; modalidades de ensino; magistério da educação básica e financiamento e gestão. O que nos interessa está na segunda seção: "níveis de ensino: o Ensino Médio". Como não deveria deixar de ser, tal item segue os princípios estabelecidos pela LDB nº 9.394/96 e pelo Decreto nº 2.208/97 já mencionado nestas páginas, "higienizando", assim, "qualquer disposição sobre a educação profissional. Com isso pretende-se sacramentar a separação entre formação propedêutica e profissional" (Valente, 2001, p. 27).

A seção sobre o EM é composta por um diagnóstico, seguido pelas diretrizes e por vinte objetivos e metas. Destacamos as metas que mais acentuam as necessidades da sociedade brasileira, principalmente aquelas voltadas para os sujeitos com idade adequada para cursar o Ensino Médio.

Segundo os indicadores apresentados, fica explícita a irrisória atenção ao EM. Os números do ano de 1997 acusam uma população de 16.580.383 habitantes brasileiros na faixa etária de 15 a 19 anos, entretanto, foram matriculados somente 5.933.401, ou seja, dois terços estavam fora da escola. Tais dados referem-se aos jovens nessa situação, por exercerem outras atividades, a um fluxo escolar desengrenado,

[23] Instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

indicando um montante de jovens matriculados com idade superior a adequação de rotatividade e mais da metade destes estudando no período noturno, por exercerem outra atividade remunerada.

Outro diagnóstico importante diz respeito à evasão e à repetência. Como se fosse uma "síndrome", o índice de repetência e de evasão no Brasil no ano de 1995 foi de 31,7%, já no ano de 1997 atingiu 21,2%. Ou seja, tivemos em 1997 um quinto de repetência/evasão. Articulando esse número a um terço que ingressava no EM naquele período, percebemos que é baixíssimo o número de jovens que, depois do acesso escolar, permanecem no EM.

Indicadores mais recentes, com referência nas pesquisas do MEC/Inep (2003), indicam que de cada 100 alunos que iniciaram a primeira série do Ensino Fundamental, cerca de 88,6% terminaram a quarta série, 57,1% terminaram a oitava série e 36,6% concluíram o Ensino Médio (EM). Segundo a Síntese de Indicadores Sociais do IBGE (Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2004) 15,3% dos alunos abandonaram o EM e 10,5% foram reprovados.

Tais resultados corroboram nossa hipótese inicial, a qual é reforçada, também, pelo diagnóstico realizado no PNE/2001. Neste sentido, Valente (2001, p. 80) ressalta que "Entre os diferentes níveis de ensino, esse foi o que enfrentou, nos últimos anos, a maior crise em termos de ausência de definição dos rumos que deveriam ser seguidos em seus objetivos e em sua organização." Isso significa que o EM é "terra de ninguém", pois a União não se responsabiliza pelo este, tampouco o Estado, que muitas vezes divide o financiamento com a Educação Superior.

Em situação mais desprivilegiada está o município, que deve arcar com Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissionalizantes, dentre outras modalidades.

Das diretrizes estabelecidas pelo plano, destacamos duas que são extremamente polêmicas. A primeira está vinculada ao tema e título deste capítulo, a qual referencia que "o plano deverá enfrentar o desafio dessa dualidade com oferta de escola média de qualidade a toda a demanda". Isso significa abraçar e legitimar a dualidade, ou seja, abraçar formações diferenciadas para cada clientela (PNE, 2001) ou demanda. Tal diretriz está vinculada a uma segunda que trata da expansão (em busca da universalização perdida) e da "qualidade" propositada de "diretrizes que levem à correção de fluxo de alunos na escola básica, hoje com índices de distorção idade-série inaceitáveis" (PNE, 2001).

A partir disso, entendemos o processo de qualidade como uma quantidade, e a universalização, com a aceleração do fluxo escolar, como algo que corrige as distorções, "jogando" parte da clientela para fora dos muros escolares. Que universalização memorável, hein?

Um dos componentes centrais, presentes nos "Objetivos e metas" (Item 3.3), trata da universalização do ensino, no seu objeto 1, inciso d,

indicando que "o oferecimento de vagas que, no prazo de cinco anos, correspondam a 50% e, em dez anos, a 100% da demanda de ensino médio, em decorrência da universalização e regularização do fluxo de alunos do ensino fundamental".

Em primeiro lugar, tratou-se de uma universalização em longo prazo; em segundo, mesmo considerando a diminuição do número de matriculados no EF, decorrente da adequação de fluxo escolar (correção e aceleração), o que realmente está acontecendo no Brasil é que o financiamento e a responsabilização não ficam determinados de forma punitiva. Trata-se, portanto, como afirmamos anteriormente, de uma "terra de ninguém".

Valente afirma, quanto à meta 13, que deve-se "criar mecanismos, como conselhos ou equivalentes, para incentivar a participação da comunidade na gestão, manutenção e melhoria das condições de funcionamento das escolas" (Brasil, 2001); ele destaca, ainda, ser esta uma forma de "estímulo à privatização disfarçada do ensino público" (Valente, 2001, p. 27).

É importante ressaltar que esta não é somente uma forma pela qual vai se operando os modos de privatização, que ocorre em geral com a anuência da comunidade educacional. Trata-se também de um modelo de organização da escola que ignora sua complexidade e que iguala a atuação de uma Caixa de Custeio, ou Caixa Escolar, ou Associação de Pais e Mestres (APM) ao Conselho Escolar. Estas instituições auxiliares da escola têm caráter diferenciado, as primeiras voltadas para a manutenção da escola, visando objetivos financeiros, enquanto o conselho tem fins políticos organizativos.

O objetivo/meta 16 é, no mínimo, peculiar por dois motivos: pelo prazo e pelo "malabarismo" que seria alcançar tal êxito. Nesse caso, é dito que: "Proceder, em dois anos, a uma revisão da organização didático-pedagógica e administrativa do ensino noturno, de forma a adequá-lo às necessidades do aluno-trabalhador, *sem prejuízo da qualidade do ensino*." (Destaques nossos) (PNE, 2001).

Providenciamos o destaque na questão da qualidade devido ao fato de considerarmos que existem modelos diferentes de qualidade, pois em se tratando da qualidade "produtiva", quantitativa, pragmática defendida pelos órgãos oficiais, então procede. Entretanto, se se trata de uma qualidade social, qualitativa, emancipatória, não há como efetivar graus amplos de qualidade para o aluno trabalhador. Desse modo, sempre existirá uma qualidade diferenciada para aquele que se dedica somente aos estudos.

Bom, o que sabemos é que o PNE/2001 foi restrito a uma política de governo não realizada nem durante o governo de FHC, tampouco no governo de Lula da Silva, o qual trabalhou com uma política de

adequação e de substituição do PNE/2001. Nesse sentido, o PDE[24] foi lançado em 2007, mas congregava políticas implantadas ou em fase de implantação.

O PDE acaba por instrumentalizar o PNE sistematizado durante a Conferência Nacional de Educação (Conae).[25] Mas quais seriam os avanços dessa proposta em relação ao PNE/2001? O documento final, sobre o qual nos debruçamos, foi constituído de seis eixos[26] com temas gerais, os quais, a partir de uma configuração geral, contemplavam diagnósticos e metas para os níveis e modalidades da educação. Diante disso, trataremos desse assunto a seguir.

A diagnose apresentada no Plano/Conae não é nada alentador e explicita o quão pouco avançamos em relação aos dados do PNE/2001.

> O panorama excludente tem reflexos importantes, também, no campo da educação. Basta identificar que, da população com mais de sete anos, 11,2% é analfabeto/a, dos/das quais aproximadamente 2,5 milhões estão na faixa de escolaridade obrigatória (7 a 14 anos). Dentre os/as maiores de dez anos, 11,2% não têm escolaridade ou estiveram na escola pelo período de até um ano; 27,5% têm até três anos de escolaridade; e mais de 2/3 da população (60,4%) não possuem o ensino fundamental completo, tendo, no máximo, sete anos de escolaridade (IBGE – PNAD 2003). Para tanto, faz-se necessário garantir condições para erradicar o analfabetismo no País com a colaboração dos entes federados. (Conae, 2011, p. 19).

Quatro componentes aparecem como centrais e diferenciados do PNE/2011. O primeiro trata desse plano como uma política de Estado, e não de governo, portanto, como prioridade do Estado; o segundo

---

[24] O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado com um postulado de ser uma política de impacto e transformações na educação brasileira. No mês de abril de 2007, a imprensa divulgou um pacote de programas que buscava quantificar e qualificar a educação nacional, inserindo em suas metas ações já implantadas ou em fase de implementação durante o governo de Lula da Silva (como o Fundeb, a lógica de financiamento estudantil e o piso salarial de professores da educação básica).

[25] A Conae foi realizada no período de 28 de março a 1 de abril de 2010, em Brasília-DF e foi organizada pelo Ministério da Educação. Foram credenciados para a Conferência 3.889 participantes, sendo 2.416 delegados e 1.472 observadores, palestrantes e membros da equipe de suporte. Foi precedida por conferências municipais e intermunicipais e, posteriormente, por conferências estaduais, desembocando na conferência nacional.

[26] Eixo I – Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: organização e regulação da Educação Nacional; Eixo II – Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; Eixo III – Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; Eixo IV – Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação; Eixo V – Financiamento da Educação e Controle Social; Eixo VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: inclusão, diversidade e igualdade.

diz respeito ao seu controle, à instituição de um Sistema Nacional de Acompanhamento e Avaliação do PNE, destinado a acompanhar e a avaliar a implantação e implementação deste. Esse sistema seria composto pelos segmentos dos movimentos sociais, da sociedade civil, da sociedade política, sendo articulado pelo Fórum Nacional de Educação e pelo Conselho Nacional de Educação.

O terceiro trata da consolidação de uma política de financiamento, acompanhamento e controle social da educação, "por meio da ampliação dos atuais percentuais do PIB para a educação, de modo quer, em 2014, sejam garantidos no mínimo 10% do PIB." (Conae, 2011, p. 38). Desse modo, operacionaliza-se isso com a proposição de aumento dos recursos para a educação; dos atuais 18% a União aplicaria 25%; o DF, os Estados e os municípios de 25%, passariam a aplicar no mínimo 30%.

Um quarto elemento trata da Gestão Democrática da Educação (GDE), antes restrita ao ensino público, a qual amplia a ideia para um modelo de democratização da gestão educacional e das instituições educativas tanto estatais quanto privadas. Vale lembrar que, na legislação anterior, a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9.394/96 tratavam da GDE apenas nas instituições públicas.

Privilegiamos esses quatro componentes por serem, em nossa compreensão, estruturantes de um modelo de educação com qualidade, o que envolve formação inicial e continuada de professores, infraestrutura escolar adequada, planos de carreira, dentre outros.

Em relação ao EM o PNE/Conae avança em suas proposições, se comparado à regulamentação anterior, já comentada por nós. Sendo assim, é relevante reproduzirmos um trecho desse plano, o qual consideramos de suma importância:

> A busca da ruptura do dualismo estrutural entre o *ensino médio e a educação pública profissional*– característica que definiu, historicamente, uma formação voltada para a demanda do mercado de trabalho e o mundo da produção –, objetivando a ampliação das oportunidades educacionais, bem como a melhoria da qualidade de ensino para essa etapa da educação básica, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos. Nesse sentido, cabe compreender o *ensino médio* na concepção de escola unitária e de escola politécnica, para garantir a efetivação do *ensino médio integrado*, na sua perspectiva teórico-político-ideológica, conferindo materialidade à proposta de integração do *Decreto nº 5.154, de 2004,* como alternativa inicial, e a instituição plena da escola unitária, como meta. Além disso, faz-se necessário avançar para além dos progressivos graus de universalização do *ensino médio,* previsto na LDB, tendo em vista a *ampliação da etapa de escolarização obrigatória no Brasil,* entendida como uma demanda da sociedade brasileira em um contexto social de transformações significativas e, ao mesmo tempo, de construção de direitos sociais e humanos. (Conae, 2011, p. 69-70, destaques nossos).

Quanto à educação profissional, a Conae se refere a tal modalidade como "*educação pública profissional* de qualidade, entendida na perspectiva do trabalho como princípio educativo, com financiamento público permanente que atenda às demandas produtivas e sociais locais, regionais e nacionais". (Conae, 2011, p. 69-70, destaques nossos).

Esse é o panorama propositivo, e sistematizado em texto, sugerido pela Conae para a elaboração do PNE, que se encontra em disputa no congresso, é claro, com influência do setor organizado do empresariado representado pelo "Todos Pela Educação". O plano deve ser votado em 2012, quiçá ocorra, visto que, em geral, a legislação regulamentadora da educação tem "hibernado" no legislativo por muito tempo até que tenham um consenso ou até que não tenham mais significado, conforme nos ensina a história e a política da educação.

Concluindo

Neste capítulo tecemos algumas reflexões sobre a reforma do aparelho de Estado brasileiro e suas consequências para a reforma da educação, destacando suas implicâncias ao Ensino Médio e ao Ensino Profissional, salientando sua histórica dualidade. No percurso analítico buscamos explicitar as tensões e disputas que, para além da reforma, traduzem as mudanças estruturais econômicas, políticas e sociais em curso.

Desejamos observar que, ao tratarmos da dualidade, elegemos o movimento histórico que tem analisado suas implicâncias para os jovens das camadas pobres e os jovens oriundos de famílias melhor estruturadas economicamente. Dessa forma, não focamos a questão da dualidade invertida, concepção recente que trata do acesso da juventude em escolas profissionalizantes como os Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs) recém-criados. Trata-se de um tema complexo, objeto que, para ser desenvolvido, necessitaria de outro capítulo, no entanto queremos deixar registrada tal questão neste trabalho. Kuenzer (2010) faz um destaque sobre isso. Para ela,

> A inversão da dualidade, portanto, é a nova realidade da escola média para os trabalhadores, que têm como alternativa a modalidade de educação geral. A educação tecnológica de qualidade ofertada pela rede pública, de modo geral, é frequentada por jovens de classe média, que vêem nela uma alternativa de inclusão no mundo do trabalho, de continuidade dos estudos em nível superior e de ascensão social. (Kuenzer, 2010, p. 865).

Essa questão focal diz respeito ainda à qualidade da educação que, conforme fomos desenvolvendo, carece de substantivo financiamento estatal, pois sem este não há "mágica" possível para a instituição de

uma modalidade de ensino que garanta o acesso, a permanência e a qualidade social referenciada para todas as crianças e jovens que queiram estudar.

Estamos sob a herança da reforma do Estado realizada com FHC, a qual possibilitou um AE enxuto e forte em nível nacional. A rigor, esse Estado desconcentrado e "democrático" produziu, como vimos, a transferência de responsabilidades públicas na área educacional estatal para a sociedade civil. Nessa direção, tem ocorrido uma imposição da "publicização" da educação, tornando a reforma desta, em geral, um exemplo paradigmático das mudanças introduzidas na vida escolar a partir da política pública social do governo FHC, sendo este prosseguido, em parte, pelo governo de Lula da Silva e agora em continuidade no governo de Dilma Roussef.

Pensamos que este momento exige a participação política de todos os envolvidos direta e indiretamente com a educação para que, no embate político, na prática social, na ação pedagógica, possamos construir alternativas que superem a imposição da "publicização" do setor educacional.

Também, nunca é demais explicitar que temos tido nestes anos muitas promessas, como foram estabelecidas na LDB 9.394/96 e no PNE/2001; é preciso materializar tais discursos em ferramentas que realmente transformem a educação para além da sua significância para o capital, isto é, uma educação voltada para o social, para o mundo do trabalho, da criação, enfim para uma sociedade humanizada e não para uma vida comercializável.

Referências

ANDREWS, W. C.; KOUZMIN, A. O discurso da nova administração pública. In: *Lua Nova*, São Paulo, n. 45, 1998.

BORON, A. A. Os "novos Leviatãs" e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). *Pós-neoliberalismo II:* que Estado para que democracia? Petrópolis: Vozes, 1999. p. 7-67.

BRASIL. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), implantado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Mimeo.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) . Mimeo.

BRASIL. Programa Universidade para Todos (PROUNI). Implantado em 2004 pelo Governo de Lula da Silva, por meio da Medida Provisória (MP) nº 213, de 10 de setembro de 2004, posteriormente convertida na Lei nº 11.096, de 13 janeiro de 2005 e regulamentada pelo Decreto n. 5.493, de 18 de julho de 2005. Mimeo.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Publicado no DOU de 10 de janeiro de 2001.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. *Resolução CEB nº 04*, de 03 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Mimeo.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação e do Desporto. Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei nº 2.208/97 e dá outras providências. Mimeo.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação e do Desporto. Portaria nº 1.005, de 10 de setembro de 1997. Institui, no âmbito da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, a Unidade de Coordenação do Programa, incumbida de adotar as providências necessárias à implementação do PROEP. Mimeo.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação e do Desporto/Ministério de Estado do Trabalho. Portaria Interministerial MEC/MTb nº 1.018, de 11 de setembro de 1997. Cria o Conselho Diretor do Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP. Brasil. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRASIL. Congresso. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal. Curitiba: APP-Sindicato/CUT-CNTE, 1997.

BRASIL. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), implantado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Mimeo.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE). Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Aprovado pela Câmara da Reforma do Estado, em 21 de setembro de 1995. Brasília: Presidência da República, 1995.

BRESSER PEREIRA, L. C.; GRAU, N. C. (Org.). *O público não-estatal na reforma do Estado*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

BRESSER PEREIRA, L. C. *Reforma do Estado para a cidadania:* a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Ed. 34; Brasília: ENAP, 1998.

BRESSER PEREIRA, L. C. Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. *Cadernos MARE da reforma do estado*, Brasília, v. 1, p. 7-8, 1997.

BRUNO, L. Reorganização econômica, reforma do Estado e educação. In: HIDALGO, A. M.; SILVA, I. L. F. (Org.). *Educação e Estado:* as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: UEL, 2003. p. 3-40.

CONAE. Conferência Nacional da Educação. *Construindo o sistema nacional articulado de educação:* o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília: MEC, 2010.

FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *A Gênese do Decreto nº 5.154/2004*: um debate no contexto controverso da democracia restrita. (Mímeo).

GADOTTI, M. *Convocados, uma vez mais*: rupturas, continuidade e desafios do PDE. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GENTILI, P. *A falsificação do consenso*. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

HADDAD, F. *O Plano de Desenvolvimento da Educação*: razões, princípios e programas. Brasília: INEP, 2008.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./ set. 2010.

KUENZER, A. Z. *Ensino Médio e Profissional*: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

LIMA FILHO, D. L. *A desescolarização da escola*: impactos da reforma da educação profissional (período 1995 a 2002). Curitiba: Torre de Papel, 2003.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Ched Editorial, 1984.

NEVES, M. L. W. (Org.). *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2000.

NEVES, M. L. W. *O empresariamento da educação*: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do Projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

VALENTE, I. *Plano Nacional de Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VIRIATO, E. O.; LIMA, A. B. Reforma do Estado e da Educação Profissional. *Revista Faz Ciência*, Francisco Beltrão, v. 7, n. 1, p. 2003-221, 2005.

O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: ANÁLISE DE DOCUMENTOS OFICIAIS[1]

Roberto Valdés Puentes
Wender Faleiro
Eleodora dos Santos Leonardi

Introdução

Nas décadas de 1980 e 1990, com a expansão do Ensino Fundamental e com as novas demandas de trabalhadores com níveis de escolarização mais altos, houve um impulso na oferta e ampliação de vagas no Ensino Médio. Comparando os índices das taxas de crescimento das matrículas nos anos de 1980 (34%) e nos anos de 1990 (243%) houve um aumento significativo de 209%, e esse acréscimo ocorreu em todas as regiões brasileiras.

Outros índices, apresentados pelo documento *Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação básica,* no tópico sobre o Ensino Médio, revelam que "de um total de 2,819 milhões de alunos matriculados em 1980, passou-se para 8,193 milhões em 2000 e 8,369 milhões em 2007 (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira – Inep – Sistema de Consulta de Matrículas do Censo Escolar)" (DCNBEM, 2009, p. 78). Em termos, a expansão do Ensino Médio em todo o Brasil é relevante, mas encontra-se ainda distante de sua universalização.

Entretanto, outros aspectos também merecem destaque para ilustrar a situação do Ensino Médio brasileiro nos últimos anos. Primeiramente, de acordo com os dados explicitados pelo Censo escolar de 2006, no que se refere à idade ideal (15 a 17 anos) para cursar o Ensino Médio, em âmbito nacional, aponta-se que entre os alunos que cursavam o Ensino Médio 56 % correspondiam à faixa etária ideal; 37 % de 18 a 24 anos e 7% possuíam mais de 25 anos. Existem, nesses dados, significativas diferenças entre algumas regiões brasileiras, por exemplo, "nas regiões Norte e Nordeste 60 % dos alunos do ensino médio possuíam 18 anos ou mais, na região Centro Oeste 40 %, na Sudeste 35% e na Sul, 30%." (Censo escolar, 2006).

---

[1] Dados parciais dos projetos: 1) *Desenvolvimento profissional dos professores que atuam no Ensino Médio: um diagnóstico de obstáculos e de necessidades didático-pedagógicas*, financiado pela Fapemig; 2) *Didática da sala de aula*, desenvolvido com recursos da Emenda Parlamentar do município de Uberlândia e 3) *O perfil dos professores do Ensino Médio*, que atualmente conta com o apoio do CNPq.

Segundo o Inep, de acordo com o Censo Escolar 2006, a infraestrutura das instituições escolares necessitava de maiores investimentos para atender e garantir o funcionamento adequado das escolas de Ensino Médio. Assim, se algumas necessidades essenciais, como o abastecimento de água e luz elétrica quase foram universalizadas, ainda existiam diferenças significativas de região para região. Por exemplo, na região Sul constatou-se que 95% das escolas possuíam bibliotecas e no Nordeste essa taxa era de apenas 68%. A realidade descrita revelou que um número significativo de escolas de Ensino Médio de todo o país ainda não possuíam espaços como quadras de esporte, nem dispunham de laboratórios de ciências e informática, além de possuírem acesso restrito à internet.

Também é importante salientar que as redes públicas estaduais de ensino em 2007 atendiam cerca de 90% dos alunos matriculados no Ensino Médio. Esta demanda implica numa atenção especial e maior responsabilidade por parte do poder público estadual para garantir padrões de qualidade para esse nível de ensino.

Sobre a questão da qualidade, segundo os dados divulgados em julho de 2010 pelo Ministério da Educação (MEC), o Ensino Médio brasileiro praticamente não melhorou nos últimos anos. Os dados do Ideb (índice que mede a qualidade da educação) mostram que a nota do país subiu de 3,5 pontos, medidos em 2007, para 3,6, no ano de 2009. O crescimento é pequeno se comparado com os primeiros anos do Ensino Fundamental. Neste nível – do 1º ao 5º ano – a nota do Ideb subiu de 4,2 para 4,6 pontos. Analisando em termos percentuais, a melhora nos anos iniciais do fundamental foi de 9,5% entre 2007 e 2009, contra 2,8% no mesmo período para o nível médio.

A estagnação persiste quando comparados os dados referentes aos anos compreendidos entre 2005 e 2009. Nesse período, de quatro anos, a nota do Ensino Médio no Ideb passou de 3,4 para 3,6 pontos (avanço de 5,8%). No caso do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), a nota subiu de 3,8 para 4,6 (melhora de 21%). A expectativa do Ministério da Educação é que até 2022 o Brasil tenha nota seis em educação.

Esses apontamentos, mesmo que apresentem alguns limites, assinalam a necessidade de realização de estudos e diagnósticos coerentes sobre questões que caracterizem e possibilitem uma avaliação crítica da atual situação do Ensino Médio. Desse modo, possivelmente, se efetivem mudanças que possam contribuir para a democratização da oferta do Ensino Médio e, consequentemente, se consolide uma educação básica de qualidade, que é um direito de todos os brasileiros. Sendo assim, o presente estudo objetivou olhar o Ensino Médio desde sua implantação até os dias atuais sob a análise dos documentos oficiais que o regulam no Brasil.

A história da educação brasileira nos remete, desde sua concepção até a atualidade, a um dualismo educacional fundamentado na divisão social do trabalho que distribui os homens em funções intelectuais e manuais, conforme sua origem de classe, em escolas de currículos e conteúdos diferentes. De acordo com Nascimento (2007), o Ensino Médio tem sido historicamente seletivo e vulnerável à desigualdade social.

O processo de evolução das aspirações educacionais e de expansão do sistema educacional brasileiro é considerado por Xavier (1990) em três momentos distintos. O primeiro momento estaria situado nas duas primeiras décadas do século XX, ou seja, ainda na fase da economia agroexportadora em crise, que registra a expansão da demanda social por educação e as iniciativas reformistas de educadores progressistas; no segundo (1930 a 1946), acontece a reformulação efetiva do sistema educacional pelo Estado, através da Reforma Francisco Campos (1931-1932) e das Leis Orgânicas do Ensino (1942-1946); o terceiro, a partir da redemocratização do país iniciada em 1946, reacendeu os debates em torno das funções da escola, sendo estes organizados em dois grupos: de um lado os progressistas, e de outro os conservadores liderados pelos educadores católicos na defesa da escola privada.

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, sob a responsabilidade de Francisco Campos e foram instituídos vários decretos com a finalidade de reformar o Ensino Superior (Decretos nº 19.851 e 19.852, de 11 de abril de 1931), o ensino secundário (Decreto nº 19.890 de 18/4/1931) e o ensino comercial (Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931). Francisco Campos organizou o ensino secundário em duas etapas: fundamental (cinco anos) e complementar (dois anos).

Promulgada pela Assembleia Nacional Constituinte, a Constituição de 1934, na seção que trata da educação, representa uma vitória do movimento renovador com significativa influência do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova". Porém, a Carta outorgada de 1937, redigida pelo governo totalitário de Vargas, suprimiu o caráter democratizante da educação, e fica claro que a finalidade do Ensino Profissional era atender aos menos favorecidos, os desvalidos de sorte (Nascimento, 2007). Desse modo, o Estado fica desobrigado de manter e expandir o ensino público, assumindo um papel subsidiário.

O ministro da educação, Gustavo Capanema, em 1942, ainda no governo totalitário de Vargas, lançou as Leis Orgânicas que estruturaram o ensino propedêutico em primário e secundário, e o ensino técnico-profissional em industrial, comercial, normal e agrícola. Nesse sentido, ficou evidente o dualismo educacional, ao ser oficializado que o ensino secundário público fosse destinado às elites condutoras, e o ensino profissionalizante direcionado para as classes populares.

Os cursos de formação profissional (normal, agrotécnico, comercial técnico e industrial) não permitiam o acesso ao nível superior. Para Kuenzer (2002), ao validar somente os cursos propedêuticos para o ingresso ao nível superior e negar esse direito aos cursos profissionalizantes, fica evidente a segregação em duas vertentes distintas para atender à demanda bem definida da divisão social e técnica do trabalho, organizado e gerido pelo paradigma taylorista/fordista como resposta ao crescente desenvolvimento industrial. Tal distinção, no âmbito do sistema de ensino, se complementa com a criação dos cursos do Senai, em 1942, e Senac, em 1946, pela iniciativa privada.

Essa ação exprime que

> A dualidade estrutural [...] configura-se como a grande categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional do Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um, para os que são preparados pela escola para exercer suas funções de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada. (Kuenzer, 2002, p. 28-29)

Posteriormente, em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024 aprovada em 20 de dezembro de 1961), a qual foi a primeira lei brasileira que tratava de todos os níveis de ensino e deveria ser respeitada em todo o território nacional. Tal determinação estruturou o Ensino Médio em: ginasial, de quatro anos, e o colegial, de três anos. Ambos abrangiam o ensino secundário e o ensino técnico profissionalizante (industrial, agrícola, comercial e na modalidade normal/formação de professores). A Educação Profissional foi integrada ao sistema regular de ensino, estabelecendo plena equivalência entre os cursos, apesar de não superar a dualidade estrutural, uma vez que continuaram a existir dois ramos distintos de organização escolar para distintas clientelas, mantendo as diferenças existentes desde os primórdios da educação brasileira (Nascimento, 2007).

Por ser resultado de longos anos de tramitação e possibilitar restritas mudanças no sistema educacional, a LDBEN 4024/61 foi considerada "defasada" frente à realidade do desenvolvimento industrial e consequente crescimento econômico brasileiro. Mesmo não se constituindo em ações efetivas que fomentassem mudanças significativas, pode-se afirmar que essa lei foi um ensejo para que a sociedade brasileira organizasse formalmente seu sistema de ensino, considerando as necessidades deliberadas pelo desenvolvimento social do período (Pimenta, 1990).

A partir de 1964, a educação brasileira foi organizada com o objetivo de atender às demandas das transformações na estrutura

econômica do país. A reforma para o Ensino Médio foi realizada através da Lei nº 5.692/71, que criou o ensino de 1º e 2º graus. Dessa forma, o ensino deste nível passa a ser obrigatoriamente profissionalizante. Com isso, estava-se dando uma terminalidade ao Ensino Médio, segundo Nascimento (2007), com pretensões, também, de que um grande contingente de alunos saísse do sistema escolar e entrasse diretamente no mercado de trabalho, diminuindo a pressão por vagas no Ensino Superior. Assim, a estrutura da educação profissional/técnica brasileira, determinada pela Lei nº 5.692/71, demonstra seu legítimo propósito de "desviar para o mercado de trabalho concluintes do ensino médio que, em contingente cada vez maiores, buscam a obtenção de graduação de nível superior como um requisito cada vez mais indispensável à ascensão social no interior das hierarquias ocupacionais burocráticas." (Cunha, 1977, p. 156)

Com dificuldades financeiras, técnicas e pressão social, em 1975, com o Parecer 76, tenta-se eliminar o equívoco no entendimento da Lei nº 5.692/71 de que toda instituição de Ensino Médio (2º grau) deveria tornar-se técnica quando não havia recursos materiais, financeiros e humanos para sê-la. A proposta de implementação compulsória da profissionalização do Ensino Médio (2º grau) foi alterada pela Lei nº 7.044/82.

Assim, a revogação da obrigatoriedade do ensino profissionalizante nesse nível, permitiu às instituições escolares escolherem ou não pela ação de profissionalizar. Pimenta (1990) afirma que, tanto no ensino público quanto no privado, existia uma recusa em relação à profissionalização obrigatória.

> a iniciativa privada resistiu à implantação, seja pelos investimentos que teria de fazer, seja pelo interesse da clientela, voltado quase que exclusivamente para o acesso ao ensino superior; quanto ao ensino público a insuficiência de recursos produziu o mesmo resultado. Por outro lado, o parque industrial, especialmente, as empresas estrangeiras, precisava de mão-de-obra barata, mais do que dos técnicos qualificados que poderiam emergir da profissionalização do ensino de 2º grau. (Pimenta,1990, p. 51).

As leis referidas e suas deliberações se consolidaram em um aglomerado de prescrições e normas, as quais foram o princípio de muitas outras regras obrigatórias consequentes nas esferas estaduais e municipais do país. Convém salientar que, para Pimenta (1990), a composição política da época se caracteriza como centralizadora, ou seja, a legislação de ensino ficou limitada a reproduzir os preceitos determinados pelo âmbito federal.

A Constituição de 1988 forneceu condições institucionais para as mudanças na educação que vinham sendo discutidas pelos educadores desde meados da década de 1970. As normas constitucionais buscavam

garantir a progressiva gratuidade e obrigatoriedade ao Ensino Médio, o qual estava assegurado por lei ao Ensino Fundamental. Logo, em 1996, a nova LDB (Lei nº 9.394/96) foi aprovada e inserida no processo de reformas educacionais, estabelecendo a obrigatoriedade progressiva e gratuidade do Ensino Médio. No entanto, na prática, segundo Nascimento (2007), o governo federal tem priorizado os seus investimentos para o Ensino Fundamental, deixando para os estados arcarem com a expansão do Ensino Médio.

O Ensino Médio após a LDBEN de 1996

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN/96) – no título V sobre os níveis e modalidades de educação e ensino, especificamente no capítulo I que trata da composição dos níveis escolares do sistema de ensino nacional – estabelece no art. 21º que a educação escolar compõe-se da educação básica e superior, sendo a primeira formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A partir de então, o Ensino Médio passou a constituir a etapa final da educação básica brasileira com o propósito deliberado de ampliar ao máximo o período de formação comum indispensável ao estudante, a fim de fornecer-lhe os meios para o exercício da cidadania e oportunidades para que ele possa progredir no trabalho e nos estudos posteriores (art. 22º). Para tal, a lei reafirma o pressuposto de que cabe ao Estado a garantia do direito à educação de qualidade para todos, sendo este estabelecido na Constituição Brasileira de 1988 pela via da universalização e gratuidade dos serviços prestados.

Nos quinze anos que se transcorreram de 1996 até hoje, esse nível escolar teve por finalidade consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos; possibilitar a preparação básica para o trabalho e o prosseguimento de estudos; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a adoção de metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina (LDBEN/96, seção IV, art. 35º); de aprimorar a capacidade de adquirir e organizar novos saberes com base nas capacidades humanas e intelectuais desenvolvidas no Ensino Fundamental.

A fim de cumprir adequadamente com a sua missão, a identidade do Ensino Médio passou a estar constituída pedagogicamente a partir de um currículo que privilegia a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos; a consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada escola ou estabelecimento; a orientação para o trabalho; a diversificação, flexibilidade, contextualização e interdisciplinaridade; a formação de

competências, conhecimentos e habilidades e a preparação científica. Em essência, propõe-se que esse nível favoreça a formação geral, o desenvolvimento de capacidades de pesquisa, a busca de informações e a preparação para o trabalho para melhorar as condições que permitem enfrentar a vida adulta (PCNEM, 1999).

O currículo constituído, com base no art. 36º (LDBEN/96), passou a destacar também, além dos princípios apontados anteriormente, algumas diretrizes que valorizam a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura e a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania, entre outras.

Sugere-se que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação que configuram a organização curricular sejam dispostos de tal forma que, ao final do Ensino Médio, o educando seja capaz de demonstrar o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Por fim, a duração mínima dessa etapa final da educação básica fica estabelecida em três anos, e a lei lhe concede equivalência legal, proporcionando o prosseguimento dos estudos, enquanto que a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação com instituições especializadas nesta modalidade. (LDBEN/96).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, inspirados na LDBEN/96 que constitui sua principal referência, foram estabelecidos quatro anos depois justamente por causa da necessidade de se pensar o novo currículo para esse nível a partir de duas demandas fundamentais. A primeira está associada às exigências colocadas pelas mudanças estruturais que decorrem da chamada revolução do conhecimento, as quais alteram o modo de organização do trabalho e as relações sociais. A segunda é vinculada à expansão crescente da rede pública, sendo responsável por atender a padrões de qualidade que se corresponda com as exigências sociais (PCNEM, 1999, p. 6).

O projeto de reforma curricular, no qual ainda se alicerçam esses parâmetros, inclui uma reorganização em três áreas do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias), com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização. Em vista disso, a proposta prevê a contemplação de conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, "visando à integração

de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva" (PCNEM, 1999, p. 15).

No documento assumem-se como diretrizes da proposta curricular para o Ensino Médio – na perspectiva de garantir a formação integral do ser humano – as quatro premissas apontadas pela Unesco, como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

O documento estabelece os princípios metodológicos para os conteúdos curriculares, referindo-se às questões associadas à Base Nacional Comum e à parte Diversificada do Currículo. A primeira é determinada por um enfoque baseado na construção de competências e habilidades básicas, técnicas e de gestão; nos princípios da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e contextualização e na preparação para o trabalho pela via da busca e elaboração da informação e seu uso para solucionar problemas concretos na produção de bens ou na gestão e prestação de serviços.

A segunda, como complemento da anterior, destina-se a atender às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. É definida em cada sistema educativo, a partir das prioridades determinadas no projeto da unidade de educação e da inserção do educando na construção do seu currículo; pode ocorrer na escola ou em outro estabelecimento conveniado; não implica profissionalização, mas sim a diversificação de experiências escolares com o propósito de enriquecimento curricular ou de aprofundamento e tem por objetivo desenvolver e consolidar os conhecimentos das áreas, de forma contextualizada, vinculando-as a atividades das práticas sociais e produtivas (PCNEM, 2000, p. 16-22).

Aos professores, coordenadores e dirigentes são propostas as "Orientações Educacionais Complementares" são sugeridas estratégias de formação dos profissionais e sobre a organização didática, bem como sobre o tratamento metodológico dos conteúdos curriculares do Ensino Médio (PCNEM, 2002).

Nesse documento, discute-se a forma como deve ser conduzido o aprendizado, nos diferentes contextos e condições de trabalho das escolas brasileiras, de forma a responder às transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo, considerando a LDBEN 9394/96, as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e os PCNEM/1999. Essas orientações também procuram facilitar a organização do trabalho escolar nas três áreas de conhecimento estabelecidas (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias), a partir da articulação das competências gerais que se deseja promover com os conhecimentos disciplinares e seus conceitos estruturantes.

Assim, retoma-se a natureza do Ensino Médio e abordam-se metodologicamente temas vinculados à revisão do projeto pedagógico

das instituições de ensino; a importância dessas instituições; novas orientações para o ensino; conhecimentos, competências, disciplinas e conceitos estruturantes, bem como a articulação entre as três áreas já referidas e as disciplinas que as compõe.

Todavia, para que se efetivassem as políticas públicas nacionais para a educação básica – colocadas por intermédio da LDBEN/96, do Plano Nacional de Educação (2001-2010), dos PCNEM (1999) e das Orientações Educacionais (2002) – a Presidência da República e o Ministério da Educação elaboraram, entre 2007 e 2009, um conjunto de novas diretrizes e ações formalizadas por meio de documentos com o objetivo de superar os desafios referentes ao Ensino Médio.

Logo, o primeiro documento gerado foi o Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispôs sobre a implementação do Plano de Metas pelo compromisso de todos pela educação. Além disso, ele foi elaborado pela União Federal e sancionado pela Presidência da República em regime de colaboração com os municípios, Distrito Federal e estados, com a participação de famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

O plano referido propõe, em seu art. 2º, a realização direta ou o incentivo e apoio à implementação das metas, com base num conjunto amplo de diretrizes que têm como finalidade garantir a efetiva melhoria da qualidade da educação. No total são vinte e oito diretrizes, entre as quais merecem destaque:

- o foco na aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- o acompanhamento de cada aluno da rede individualmente;
- o combate à repetência, estudos de recuperação e progressão parcial;
- o combate à evasão e sua superação;
- a garantia ao acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular;
- a promoção da Educação Infantil;
- a manutenção do programa de alfabetização de jovens e adultos;
- a institucionalização do programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;
- a implantação do plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho deles;
- a valorização do mérito do trabalhador da educação representado pelo desempenho eficiente, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de

projetos e serviços especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;

- a continuidade do período probatório, tornando o professor efetivo/estável após avaliação de preferência externa ao sistema educacional local;
- o envolvimento de todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitando as especificidades de cada escola;
- incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;
- a fixação de regras claras considerando o mérito e o desempenho para nomeação e exoneração do cargo de diretor de escola;
- a divulgação na escola e na comunidade dos dados relativos à área da educação com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação básica – Ideb;
- o acompanhamento e avaliação com participação da comunidade e do Conselho de Educação; políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;
- o zelo pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;
- a promoção da gestão participativa na rede de ensino;
- a elaboração do plano de educação e criação de um conselho de educação, quando inexistentes na instituição educativa; a integração dos programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social cultura, com vistas ao fortalecimento da identidade do educando com a sua escola;
- o fomento e apoio dos conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos com atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;
- a transformação da escola num ambiente comunitário, de forma a manter ou recuperar os espaços e equipamentos públicos da cidade, que possam ser utilizados pela comunidade escolar;
- o estabelecimento de parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;
- a organização de um comitê local do compromisso com representantes das associações de empresários,

> trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado de mobilizar a sociedade e acompanhar as metas de evolução do Ideb (Brasil, 2007, p. 1-2).

No capítulo II, art. 3º, o Plano de Metas determina que a qualidade da educação básica será aferida de maneira objetiva por intermédio do Ideb, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos e evidenciados no Censo escolar e no Sistema de Avaliação da Educação básica (Saeb). Tais indicadores serão constituídos pela Avaliação Nacional da Educação básica (Aneb) e pela avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Desse modo, o Ideb passa a ser o "guia" capaz de evidenciar o cumprimento ou não das metas fixadas no plano (Brasil, 2007, p. 2).

O segundo documento foi redigido por um grupo de trabalho interministerial, sendo instituído por duas portarias (nº 1.189, de 5 de dezembro de 2007 e nº 386, de março de 2008) e foi divulgado pelo MEC, em julho de 2008, com o título de "Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil". O texto discute o Ensino Médio, especificamente, a partir de quatro pontos principais vinculados a ele:

- desafio de um Ensino Médio de qualidade para todos;
- elementos e pressupostos de uma política para o Ensino Médio;
- modelo de Ensino Médio Integrado;
- Programa de Ensino Médio Nacional.

Como o próprio título do texto já sugere, procura-se uma reestruturação que nasce da necessidade de transformar os importantes avanços e conquistas alcançados na educação básica e os progressos obtidos na expansão dos diversos níveis de ensino no Brasil em fatos concretos que ajudem a superar o quadro de elevada desigualdade educacional e a situação precária ainda existente em relação ao acesso, permanência e sucesso na aprendizagem dos estudantes nas escolas de nível médio.

A proposta tinha como objetivo estabelecer uma política que consolidasse, do ponto de vista quantitativo e qualitativo, o Ensino Médio no país por meio da implementação de duas metas fundamentais. A primeira está associada à reestruturação do seu modelo pedagógico, com vistas a ajudar a superar o dualismo entre o ensino propedêutico – ou acadêmico e profissional ou técnico – que gerara a regulamentação (Decreto nº 2.208/97) da obrigatoriedade da separação do Ensino Médio e a Educação Profissional como resultado de um problema de interpretação da LDBEN/96. A segunda meta estava conectada à expansão da oferta de matrículas da rede de escolas federais de Ensino Médio para um patamar entre 10% das matrículas totais dessa etapa da educação básica.

O texto, no sentido de ajudar a avançar na concretização de um Ensino Médio de qualidade para todos, anuncia alguns objetivos estratégicos fundamentais para superar a situação atual desse nível no país. Entre os princípios e pressupostos destacam-se a obrigatoriedade do Ensino Médio; o caráter de nível terminal da educação básica, procurando objetivar a autonomia do educando frente às determinações do mercado de trabalho; o foco no sujeito da aprendizagem (jovens ou adultos), respeitando suas características biopsicológicas, socioculturais e econômicas; a garantia das condições para o exercício da docência pelo fortalecimento da identidade e profissionalidade docente e da centralidade de sua ação no processo educativo; um currículo cujo princípio deverá estar na unidade entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia; integração à Educação Profissional técnica; a responsabilidade da União na coordenação nacional das políticas públicas para esse nível em regime de colaboração com as unidades federadas (Brasil, 2008, p. 10).

Os objetivos estratégicos do documento procuram fortalecer a política pública para o Ensino Médio na articulação com o Plano Nacional de Educação, com o Plano de Desenvolvimento da Educação e com a Coordenação Nacional do MEC; consolidar a identidade unitária do Ensino Médio como etapa final da educação básica, considerando a diversidade dos sujeitos e, em particular, as questões da profissionalização, da educação no campo e da Educação de Jovens e Adultos (EJA); desenvolver e reestruturar o currículo do Ensino Médio em torno da ciência, da cultura e do trabalho; valorizar os profissionais dessa etapa de escolarização; priorizar os sujeitos jovens e os adultos estudantes do Ensino Médio; melhorar a qualidade desse nível de ensino nas escolas públicas estaduais e expandir a oferta do Ensino Médio nas escolas federais em articulação com a rede estadual (Brasil, 2008, p. 10-11).

Outro aspecto importante está relacionado à formulação de uma nova concepção de Ensino Médio, isto é, um ensino integrado e unitário, que procura unir as múltiplas dimensões da formação humana (trabalho, conhecimento, ciência e tecnologia e cultura); os conhecimentos gerais e específicos, bem como a relação entre parte e totalidade na seleção e organização dos conteúdos; o caráter politécnico que abranja a educação profissional técnica "face à realidade brasileira em que os jovens e adultos não podem adiar do ensino superior a necessidade de inserção na vida econômico-produtiva" (Brasil, 2008, p. 11).

Por último, é apresentado o documento intitulado "O Programa Ensino Médio Inovador" (2009), a fim de colaborar na consolidação das políticas de fortalecimento do Ensino Médio. Constituindo-se assim num programa de apoio, a fim de promover inovações pedagógicas nas escolas públicas, de modo a fomentar mudanças necessárias na organização curricular dessa etapa educacional e o reconhecimento da singularidade dos sujeitos que dela fazem parte. Entre os principais

objetivos do programa estão: promover a superação das desigualdades de oportunidades educacionais; universalizar o acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio; consolidar a identidade dessa etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos; ofertar aprendizagens significativas para jovens e adultos, reconhecendo e priorizando a interlocução com as culturas juvenis (Brasil, 2009, p. 5).

O Programa Inovador se constitui pela via da implementação de uma nova organização curricular, que pressupõe uma perspectiva de articulação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de conhecimentos (saberes), competências, valores práticas para o enfrentamento da tensão dialética entre pensamento científico e pensamento técnico, entre trabalho intelectual e trabalho manual (Brasil, 2009).

Apesar do empenho dispensado nos últimos quinze anos pela sociedade civil, pelo Estado e pelos diferentes governos, o Brasil tem fracassado no esforço de constituir e estabelecer um Ensino Médio que garanta o direito constitucional à efetiva universalização do acesso, permanência e sucesso escolar para todos os cidadãos, independentemente de condição econômica, classe social e grupo étnico-racial. Muitas das medidas tomadas na forma de leis, decretos, estratégias, planos, diretrizes, dispositivos legais, programas, parâmetros, projetos, ações, orientações e reestruturações, já mencionadas anteriormente, não têm sido capazes de fazer avançar o panorama educacional nesse nível de ensino.

Considerações finais

Pode-se afirmar que desde a LDB 9.394/96 até os dias atuais, a educação brasileira se modificou: a universalização do ensino está, em termos, avançando: os investimentos foram ampliados e a formação dos professores passou por uma série progressiva de evoluções. Todavia, ainda existe muito a se fazer para que se garanta um bom ensino em todos os níveis escolares.

Segundo algumas estatísticas nacionais recentes, apesar de significativos avanços, muitas escolas públicas ainda estão desprovidas de bibliotecas, computadores, internet, quadras esportivas, banheiros e água encanada. Além disso, os investimentos por aluno deveriam ser maiores, muitas crianças e jovens ainda estão fora da escola e possuímos um número degradante de 14, 1 milhões de pessoas analfabetas.

O estabelecimento do Índice da Educação Básica (Ideb) e as avaliações de outros países – como o Programa de Internacional de Avaliação que foi organizado para avaliar aptidões específicas e competências, com o objetivo de apontar o desempenho dos estudantes, de acordo com as políticas educacionais dos países envolvidos – são

projetos que contribuem para apresentar índices que servem para descrever os níveis escolares e os sistemas de ensino. Todavia, é necessário aproximar os aspectos avaliados e o currículo nacional, a fim de observar quais as influências no desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Logo, a análise dos documentos oficiais que formalizam a organização do Ensino Médio, considerada a etapa final da educação básica e um direito de todos os brasileiros, faz-se necessária para que se compreenda a importância de se atingir um padrão de ensino com qualidade aceitável.

Contudo, observa-se hoje que as determinações legais apresentadas e instituídas pelos legisladores na forma de documentos regulamentadores do Ensino Médio, ainda não são cumpridas na sua totalidade por inúmeras razões. Entre estas estão as divergências e a desarticulação entre as diferentes esferas governamentais que não possibilitam a existência de um regime de colaboração e, consequentemente, não permitem progresso no desenvolvimento de ações que efetivem e assegurem a expansão da oferta e da permanência no Ensino Médio.

Na tentativa de se pôr em prática as propostas legais para a melhoria da educação brasileira, pelo menos formalmente, foi criado o primeiro Plano Nacional da Educação (2001/2010), o qual determinou a organização de um conjunto de metas e investimentos, definindo os responsáveis por vários objetivos a serem alcançados nos diferentes níveis escolares. Entretanto, em relação ao Ensino Médio, alguns estudos (Kuenzer, 2010; Sheibe, 2010) mostraram que, ao final do decênio, o PNL (2001-2010) suprimiu em sua proposta referenciais que possibilitassem acompanhar o desenvolvimento deste no que se refere às metas instituídas.

Logo, para organizar ações que alcançassem as metas do PNL seria importante a realização de um diagnóstico capaz de identificar as prioridades educativas de cada região e localidades, considerando a diversidade sociocultural, as distintas faixas etárias atendidas, a formação dos profissionais da área de educação, a infraestrutura, os recursos materiais, entre outros, a fim de se delinear propostas coerentes com a realidade educacional brasileira.

Mesmo sem estudos efetivos e uma análise aprofundada, do primeiro PNL, foi formalmente apresentado pelo governo federal o PNL (2011-2020), o qual apresenta 20 metas a serem alcançadas, merecendo destaque a proposta de universalizar até 2016 o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar até 2020 a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% nessa faixa etária. Essa meta com certeza exigirá um compromisso federativo e consolidado por um grande investimento tanto federal quanto estadual, mesmo que apenas a perspectiva quantitativa seja atendida.

Entretanto, isso é insuficiente se pensarmos que a educação é eficaz para nos tornarmos um país desenvolvido e com índices favoráveis em todos os aspectos. Assim, além do aspecto quantitativo, é necessário que sejam construídos mecanismos que valorizem os docentes da educação básica, que ao longo do processo de ensino e aprendizagem os sistemas avaliativos sejam aperfeiçoados, que a formação integral do educando seja potencializada e que haja investimento na infraestrutura de todo o sistema educativo.

Portanto, frente à realidade educacional brasileira, será uma tarefa árdua se efetivarem tais propostas legais, todavia é preciso lutar para atender ao que está delineado na LDB, no que se refere às finalidades do Ensino Médio, ou seja, propiciar uma adequada escolarização aos alunos, associando teoria e prática, favorecendo o acesso qualificado ao mercado de trabalho e o prosseguimento dos estudos para todos.

Referências

ABREU, R. G. A integração na área de ciências da natureza nos PCN para o ensino médio. In: *ENDIPE*, 11, 2002, Goiânia. Anais, Goiânia, 2002.

AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. *Perfil profissional dos professores do Ensino Médio em Uberlândia*. In: *Anais do XI Seminário Nacional "O Uno e o Diverso na Educação Escolar"*. Universidade Federal de Uberlândia, 13 a 16 de junho de 2011. p. 1-11.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. Brasília, DF.

BRASIL (1999). *Parâmetros curriculares nacionais*: ensino médio. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC. v. 4.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. *Resolução CNE/CP* n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 23/08/2010.

BRASIL. *PCN do Ensino Médio*. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. *Pesquisa Nacional por Amostra de IBGE*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília: IBGE, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação (2006). *Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias/* Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 135 p**.** (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 2).

BRASIL. *Pesquisa Nacional por Amostra de IBGE*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília: IBGE, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jun 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L11.494.htm>. Acesso em: 15/03/2011.

BRASIL. Plano de Metas da Educação. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. *Presidência da República*, Brasília: Casa Civil e Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2007.

BRASIL. *Ministério da Educação. Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil*. Brasília: MEC, 2008a.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 jul 2008b. Disponível em: < http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L11.738.htm>. Acesso em: 02/05/2010.

BRASIL. *Ministério da Educação. Ensino Médio Inovador*. Brasília: MEC, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Ranking das escolas do Brasil no Enem 2009*. 2009b. Disponível em: < http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2010/07/18/enem-2009-revela-que-das-mil-piores-escolas-do-pais-97-8-sao-estaduais-917177004.asp>. Acesso em: 08 jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*. Sinopse do professor, 2009c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 09 jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica* (atualizado em 20/12/2010). 2010. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 09 jun. 2011.

BDI – *Banco de Dados Integrados 2009*. Secretaria Municipal de Planejamento Urbano. Ano Base 2008. Prefeitura de Uberlândia. 2009. Disponível em: <www3.uberlandia.mg.gov.br/mídia/documentos/planejamento_urbano/BDI_2009_vol.2.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2011.

CUNHA, L. A. *Política educacional no Brasil*: A profissionalização no ensino médio. 2. ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

CUNHA, L. A. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. Brasília: Flacso, 2000.

DELORS, J. (Org.). *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 2000.

INEP. *Censo Educacional de 2006*. Disponível em: < www.inep.gov.br>. Acesso em: 13/09/2011.

KUENZER, A. *Ensino Médio e profissional:* as políticas do Estado neoliberal São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./ set. 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. (Org.). *Ensino Médio*: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 12 abr. 2011.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. *UEPG Humanit*, Ponta Grossa, 15 (1), p. 77-87, 2007.

OLIVEIRA, R. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 51-66, 2009.

PIMENTA. S. G. *Revendo o ensino de 2º grau*: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1990.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./ set. 2010.

XAVIER, M. E. S. P. *Capitalismo e escola no Brasil*: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas: Papirus 1990

A REFORMA EDUCACIONAL EM MINAS GERAIS (2003-2010): IMPACTOS E MOVIMENTOS NO ENSINO MÉDIO[1]

Anízio Bragança Júnior
Mara Rúbia Alves Marques

Introdução

A rede escolar de Minas Gerais foi alvo de uma série de mudanças durante os anos de 2003-2010 nas duas gestões do governador Aécio Neves. Objetivou-se, nessa gestão, uma nova realidade no financiamento na proposta curricular, no sistema de avaliação, bem como nos modos de tratar a escola e seus atores; enfim, pretendeu-se mudar a gestão escolar, de modo que a educação fosse encarada com um novo olhar. Essas alterações gerais podem ser interpretadas como uma reforma educacional, que atingiram de imediato o Ensino Médio mineiro, fazendo com que este tomasse o caminho de uma nova perspectiva de formação e de objetivos da rede estadual.

O presente capítulo busca descrever detalhes e impactos dessa reforma, a partir de uma ampla revisão bibliográfica e da leitura e análise dos documentos oficiais, enviados a diversas escolas para explicar, orientar e mobilizar os atores escolares quanto aos processos de mudanças; além de considerar as perspectivas subjetivas dos envolvidos acerca dos impactos e resultados imediatos em três escolas estaduais da cidade de Uberaba, de modo a identificar aproximações, distanciamentos e disputas de concepções e sensações quanto ao novo contexto escolar mineiro.

O pressuposto teórico deste capítulo é de que a reforma educacional mineira se relaciona aos modelos políticos e econômicos de sua época, mais especificamente ao tratamento dado ao Estado e suas transformações concomitantes em vários países, numa tendência crescentemente globalizada, indicando um tipo de reforma aplicada. Nesse sentido, este texto será desenvolvido a partir de considerações acerca das relações entre as políticas educacionais e uma nova concepção geral de Estado, passando pelas decorrentes premissas da reforma educacional do governo Aécio

[1] Texto resultante da pesquisa de mestrado desenvolvida pelos autores entre 2009 e 2011, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), respectivamente na condição de autor e de orientadora.

Neves, para que seja possível apresentar as ações e programas próprios da reforma no Ensino Médio em Minas Gerais, com destaque para a ótica dos profissionais diretamente relacionados às mudanças empreendidas.

1. As políticas educacionais em transformação

O Estado moderno assumiu funções variadas em sua história para atender as dinâmicas sociais do seu tempo, sendo este alvo de disputas de concepções filosóficas, políticas e sociais. Fazendo um recorte desse cenário, apontamos para o século XVIII, no qual prevalecia sua forma liberal, ou seja, "Um Estado mínimo, composto de um pequeno núcleo estratégico e exercendo apenas funções típicas de Estado, defesa nacional, arrecadação, diplomacia, entre outros" (Pimenta, 1998, p. 17).

Depois de servir de referência por várias gerações, esse tipo de aparato público começou a decair com as mudanças em curso no século XX, especialmente a Revolução Russa de 1917, os desdobramentos da Primeira Guerra Mundial e, principalmente, a crise mundial instalada a partir da quebra da bolsa de Nova Iorque em 1929 (Jucá, 2003). A crise daquele momento evidenciou um novo modelo de Estado que atingiria de forma mais ampla a área social, intervindo mais diretamente na questão econômica, de modo que a dinâmica social-democrática se implantou em diferentes situações no mundo: como bem-estar social nos países desenvolvidos, como desenvolvimentista nos países em desenvolvimento e como comunista no bloco soviético.

Nos Estados Unidos, para a superação da crise os preceitos defendidos por Henry Ford foram seguidos em termos de aumento nos salários e, consequentemente, no aumento da demanda, recuperação do mercado e restauração da confiança nos negócios; as ideias de John Keynes também foram consideradas: situação de pleno emprego, uso da poupança como investimento e pequenas taxas de juros (Harvey, 1998). Desse modo, a aplicação da ação estatal intervencionista estabilizou a economia e garantiu novamente altas taxas de crescimento econômicos nos principais países do bloco capitalista. Além do forte investimento público na indução econômica, caberia ao Estado um complemento salarial social em forma de seguridade, assistência médica, educação, habitação, etc., fato que ficou expresso nas em políticas públicas sociais.

Para Jucá (2003), após anos de crescimento, esse sistema não conseguiu atender as contradições inerentes ao capitalismo, pois faltava crédito por parte do Estado, os modelos estatizantes de intervenção tanto do bem-estar social quanto do comunismo se esgotavam, e a gestão pública tinha alto custo e baixa qualidade. Para Francisco Oliveira (apud Marques, 2003), pesava também uma disputa sobre a destinação dos fundos públicos como mote de uma nova crise.

David Harvey (1998) identificou o ano de 1973 como simbólico para o novo momento de mudanças, já que havia uma crise fiscal que obrigava as

empresas a uma forte mudança tecnológica e de reestruturação produtiva, e o mundo capitalista sofria uma profunda recessão econômica. Para o autor, entre os anos de 1970 e 1980 houve um conjunto de mudanças que reduziu o custo do transporte e das comunicações, possibilitando novas dinâmicas nas relações capitalistas internacionais.

O novo cenário promoveu o surgimento de um novo modelo de gestão pública, que reativava as ideias defendidas por Adam Smith no século XVIII, isto é, o livre mercado e a minimização de poder do Estado. Para Pereira (1997), Tomas Hobbes já preconizava essa nova forma, na medida em que defendia o interesse coletivo garantido através da concorrência do mercado.

Dessa forma, surgia o Estado neoliberal implantado inicialmente na Inglaterra por Margareth Thatcher, e nos Estados Unidos por Ronald Reagan. Thatcher, especialmente, elevou as taxas de juros, baixou os impostos sobre altos rendimentos, criou níveis de desemprego massivos, reprimiu greves, impôs uma nova legislação antissindical, cortou gastos sociais e promoveu uma ampla privatização das empresas. Os resultados em termos de controle da inflação, recuperação das taxas de lucros e enfraquecimento do movimento sindical, entre outros, promoveu uma tendência favorável ao neoliberalismo, que levou rapidamente à adesão e constituição hegemônica desse modelo nos finais do século XX.

No Brasil, embora um tanto tardiamente, ocorreu uma movimentação próxima do que estava em curso em nível mundial. Pereira (1997), Pimenta (1998), Torres (2004), entre outros, identificam três modelos de gestão estatal no país, sendo que todos ainda permanecem no âmbito nacional. O primeiro foi o Estado patrimonialista que teria seu auge até 1930. Para Torres (2004), esse seria um garantidor de privilégios sociais e econômicos de uma elite rural, aristocrática e parasitária, que se instituiu no Brasil após a formação da República e se caracterizou pela ausência de separação visível entre público e privado. Uma reorientação política do governo Getúlio Vargas inaugurou uma fase burocrática ou intervencionista.

> Vargas dá início à montagem de uma máquina administrativa nos moldes weberianos, com afirmação dos princípios do mérito, da centralização, da separação entre o público e o privado, da hierarquia, impessoalidade, das regras rígidas e universalmente válidas, da atuação especializada e tecnicamente fundamentada. (Torres, 2004, p. 147).

Em síntese: na era Vargas foram criadas normas e estudos na área de Administração Pública, órgãos de controle e fiscalização, entre outras estratégias racionalizadoras de gestão de ordem burocrática, que tiveram ampla continuidade nos governos posteriores, principalmente nos militares.

Durante o governo Collor (1990-1991), o serviço público foi exposto como o responsável pelos males que atingiam a sociedade. As ineficiências, contradições e "aberrações" do setor foram motivo de execração popular, sobretudo depois que a corrupção ficou evidente no próprio centro do poder. O custo do Estado no financiamento público passou a ser primordial naquele momento, requerendo uma reforma de Estado com estratégia de moralização, flexibilização e privatização dos serviços públicos.

Essa reforma entrou de fato na pauta política com o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Para Paes de Paula (2005), havia um consenso de caráter liberal que se orientava para reformas direcionadas para o mercado, que resultou principalmente na criação do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (Mare), na gestão do ministro Bresser Pereira. Como principal formulador das mudanças, ele descrevia o novo modelo de Estado "gerencial":

> a) orientação da ação do Estado para o cidadão-usuário ou cidadão-cliente; b) ênfase no controle dos resultados através dos contratos de gestão (ao invés de controle dos procedimentos); c) fortalecimento e aumento da autonomia da burocracia estatal, organizada em carreiras ou corpos de Estado, e valorização do seu trabalho técnico e político de participar, juntamente com os políticos e a sociedade, da formulação e gestão das políticas públicas; d) separação entre as secretarias formuladoras de políticas públicas, de caráter centralizado, e as unidades descentralizadas, executoras dessas mesmas políticas; e) distinção de dois tipos de unidades descentralizadas: as agências executivas, que realizam atividades exclusivas de Estado, por definições monopolistas, e os serviços sociais e científicos de caráter competitivo, em que o poder de Estado não está envolvido; f) transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos competitivos; g) adoção cumulativa, para controlar as unidades descentralizadas, dos mecanismos (1) de controle social direto, (2) do contrato de gestão em que os indicadores de desempenho sejam claramente definidos e os resultados medidos, e (3) da formação de quase-mercados em que ocorre a competição administrada; h) terceirização das atividades auxiliares ou de apoio, que passam a ser licitadas competitivamente no mercado. (Pereira, 1997, p. 42).

Há um modelo de gestão, descrito por Pimenta (1998), como mais regulador e menos executor, com gestão focada nos resultados, desburocratizando os instrumentos de controle e supervisão, compatível com as transformações de Estado que aconteciam no mundo. Para Marques (2003), tal tendência neoliberal significava a desconstrução do Estado, submetendo-o aos ditames da globalização pautada, por sua vez, na flexibilidade que desestrutura a rigidez das organizações sociais e político-culturais clássicas. Essa reforma na administração pública,

também em curso em vários países do mundo após os anos de 1980, foi pautada em medidas políticas e legislativas que se aplicaram à gestão do setor educacional público, embora possuísse fortes implicações no âmbito privado,[2] já que a crise de qualidade da educação foi interpretada como crise de gestão da educação e da escola.

Na forma do pensamento neoliberal analisada e descrita por Gentili (1996), a crise de qualidade da educação decorre pela improdutividade das práticas pedagógicas e das gestões administrativas, além do burocratismo estatal. A partir desse raciocínio há exclusão e discriminação escolar por conta da ineficácia e incompetência da escola. Ou seja, a crise é gerencial, a qual precisa ser combatida com novos mecanismos e reformas administrativas. Para o diagnóstico neoliberal, não faltam escolas, professores ou recursos. Faltam, na verdade, melhores escolas, melhores professores e melhor distribuição dos recursos existentes. A mudança indicada pela visão neoliberal deve incidir nas práticas pedagógicas, na flexibilização da oferta educacional, na cultura de novas estratégias de gestão, na reformulação do perfil dos professores pela requalificação e pela reforma curricular (Gentilli, 1996).

Para a educação, o discurso neoliberal aponta para um tecnicismo reformado:

> Os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da educação se convertem em problemas administrativos, técnicos, de reengenharia. A escola ideal teve ter gestão eficiente para competir no mercado. O aluno se transforma em consumidor do ensino e o professor em funcionários treinados e competentes para preparar seus alunos para o mercado de trabalho. (Marrach, 2010, p. 3).

---

[2] Oliveira (2005) destaca a tendência internacional de uma educação centrada na *performance* da escola e na transferência de responsabilidades do Estado para a sociedade (contraditoriamente, porém, à descentralização prevista e os saberes passaram a ser prescritos de forma centralizada). Barroso (2005) fez um estudo em cinco países europeus e identificou um Estado avaliador e de quase-mercado em oposição ao modelo burocrático anterior. Convergiam para esse novo modelo, entre outros aspectos, a maior autonomia das escolas e a introdução de uma lógica de mercado na prestação de serviços educativos. Quanto à América Latina, Krawczyk (2005) explica que as mudanças buscavam seguir a tendência internacional, de modo que na Colômbia, Argentina e Chile a distribuição de recursos passou a ser feita com base no desempenho, criando a competitividade na gestão. Para Saviani, (2007) esse novo modelo educacional teria atingido a educação brasileira nos anos de 1990 com uma lógica direcionada para os interesses privados. As mudanças, para o autor, estavam em sintonia com a reestruturação dos processos produtivos mundiais das indústrias privadas. Entre as novidades estavam: a aprendizagem de novas "competências" e "saberes" atendendo às novas relações entre conhecimento e trabalho.

As estratégias usadas nas políticas neoliberais, segundo Gentilli (1996), levam em conta os objetivos de controle e avaliação de qualidade, garantindo a meritocracia competitiva; a subordinação da educação às necessidades do mercado de trabalho, promovendo a empregabilidade. Estaria em curso uma nova função social da escola, limitada no oferecimento de ferramentas para a competição do mercado de trabalho, criando, também, um novo conceito em qualidade:

> O conceito específico de qualidade, decorrente das práticas empresariais é transferido, sem mediações, para o campo educacional. As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem ser julgados seus resultados), como se fossem empresas produtivas. Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, conseqüentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível (Gentili, 1996, p. 25).

Segundo Pino (2005), o marco legal da intensificação dessas mudanças é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, uma vez que foram concebidas as primeiras orientações efetivamente neoliberais na legislação educacional: reorganização da escola (gestão, ciclos, classes de aceleração, parâmetros curriculares, projetos pedagógicos); avaliação do sistema, das escolas e dos alunos; financiamento, entre outros.

Atendendo à LDB, o Conselho Nacional da Educação estabeleceu, em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, baseadas no Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 15/98 da conselheira Guiomar de Melo, que visava "refundar a escola do ensino médio" diante das novas demandas da economia globalizada. O documento evidenciava o contexto de aumento de matrículas no setor, aumento da heterogeneidade e também a necessidade de formação dos jovens em novos conhecimentos e competências para que eles possam atuar de forma concernente em relação às mudanças econômicas e tecnológicas em curso. Apontava-se, ainda, que a autonomia das escolas indicava para o Estado a função de formular as diretrizes e políticas de assessoramento na execução das políticas; que a diversificação exigida requeria sistemas de avaliação para acompanhamento permanente dos resultados, possibilitando aos educadores a prestação de contas à sociedade; que, como integrante da "pedagogia de qualidade", o currículo deveria estar voltado para competências básicas, dando fim ao modelo enciclopédico e passando a enfatizar a capacidade de um aprendizado contínuo.

Abromovay e Castro (2003) fizeram uma análise das posições acerca das propostas do Ensino Médio e verificaram que a maior parte da academia se posicionou criticamente em relação às medidas, sendo

que no campo político isso ocorreu devido à percepção deles no que diz respeito à transferência e submissão do setor educacional ao modelo empresarial e às exigências do processo produtivo, da falta de debate e adesão dos professores, entre outros aspectos. Já no campo pedagógico, isso se deu por causa da interpretação de as propostas serem pouco operacionalizáveis e sua aplicação ocorrer num contexto de falta de condições sociais e de precariedade nas escolas públicas.

Durante a gestão Lula (2003-2010), as disciplinas de Filosofia e Sociologia tornaram-se obrigatórias novamente no Ensino Médio; este passou a ser obrigatório para os adolescentes e foi incluído no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). No entanto, a partir de 2009 o governo federal se mobilizava por uma nova reforma nesse nível de ensino.

2. As premissas da reforma educacional do governo Aécio Neves

A chegada de Aécio Neves ao governo de Minas Gerais abriu perspectivas de que as ideias de Estado implantadas no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) pudessem ser direcionadas em âmbito estadual. Do mesmo partido de Cardoso, o PSDB,[3] Aécio indicava em seu governo a retomada de parte das políticas neoliberais que já haviam sido iniciadas em gestões anteriores – de Newton Cardoso, do PMDB[4] (1987-1990), até o mandato de Eduardo Azeredo, do PSDB (1995-1998).

Newton Cardoso (PMDB) havia abandonado a administração participativa das escolas do governo anterior de Tancredo Neves e fez uma profunda reforma administrativa com centralização decisória e com a utilização clientelista dos recursos públicos (Rocha, 2008). As políticas implantadas no setor educacional evidenciaram uma política de corte de gastos, destacando uma visão puramente economicista e quantitativa (Teixeira, 1998), além da restrição do Estado mediante contenção de gastos e racionalização de recursos e de pessoal (Gentilini, 1993). Nesse governo, o quadro de servidores da educação de 256 mil em 1987 passou para 198 mil em 1998.

No governo Hélio Garcia, PRS[5] (1991-1995), o ideário de qualidade da rede estadual foi retomado especialmente com o projeto "Pró-qualidade", cujas prioridades eram autonomia escolar; fortalecimento das direções escolares; aperfeiçoamento e capacitação dos professores e diretores; avaliação externa dos alunos e a integração com os municípios. A qualidade da educação, no entanto, estava sendo descrita como "rendimento escolar" e não foi levado em consideração o processo de aprendizagem ou as

[3] Partido da Social Democracia Brasileira.
[4] Partido do Movimento Democrático Brasileiro.
[5] Partido das Reformas Sociais.

condições para que essa aprendizagem acontecessem (Teixeira, 1998). A autora fez uma análise crítica do "Pró-qualidade":

> Os elementos que compõem o atual pacote de reformas patrocinadas pelo Banco Mundial para os países em desenvolvimento estão presentes no Pró-qualidade [...]. Nesse projeto assim como em toda a proposta do Banco, o elemento pedagógico constituiu o grande vazio. O Banco reduz o processo de ensino a insumo e aprendizagem a produto. O conceito de currículo contido nas propostas não abarca as definições de objetivos, estratégias, métodos e materiais de ensino, nem critérios métodos de avaliação, revelando ao contrário uma concepção estreita em que o currículo é reduzido a conteúdos a serem transmitidos, matérias a serem ensinadas, numa visão tradicional e bancária da educação [...]. A figura do professor não é se reconhece como ator fundamental no processo de ensino e, por isso mesmo, não é chamado, em nenhum momento a opinar sobre as inovações pretendidas [...]. A qualificação do professor foi reduzida a treinamento para aplicação de um programa de ensino [...] que ele não foi chamado a participar da definição de objetivos e metas da proposta que a ele cabe executar. (Teixeira, 1998, p. 59-60).

De acordo com Silva (1999), o Sindicato dos Trabalhadores em Educação criticou a proposta, por conta do esvaziamento de conceitos e princípios, tais como: a gestão participativa, o coletivo, a autonomia e a socialização do saber, os quais estavam limitados ao ambiente e à rotina escolar. Questionava-se também a busca de uma qualidade em que houvesse a melhoria dos baixos salários recebidos pelos professores e das precárias condições de trabalho.

No governo Eduardo Azeredo (1995-1998), foram mantidas as políticas anteriormente em curso, de modo que os projetos então idealizados deslancharam com o financiamento do Banco Mundial. Itamar Franco (PMDB) foi o sucessor e, apesar de manter um forte discurso de rompimento com o projeto neoliberal, manteve significativa continuidade ao não alterar a estrutura administrativa do Estado.

Quando Aécio Neves (PSDB) assume o governo de Minas Gerais em 2003, o contexto estadual era de déficit contábil. As primeiras medidas ocorreram no corte de gastos e medidas de economia nas contas públicas que levou à marca "choque de gestão". Ao reduzir uma previsão de déficit orçamentário de R$ 2,4 bilhões para R$ 228 milhões, o governo fez uma vasta campanha publicitária nacional, a qual "afirmava" ter obtido déficit zero nas contas estaduais.

Para o Sindifisco/MG (2010), o choque de gestão na verdade ocorreu devido ao arrocho salarial dos servidores, à redução dos gastos sociais, à melhoria na arrecadação de impostos alavancada durante o governo Lula e às manobras orçamentárias. De acordo com o Sindifisco/MG (2010), os encargos da dívida pública não foram pagos

integralmente e estes não foram computados nas contas estaduais. Oliveira (2010) aponta que no balancete de receitas foram lançados indevidamente empréstimos e financiamentos do governo, os quais "escondiam" os desequilíbrios orçamentários. Dessa forma, o déficit real seria bilionário.

Nos primeiros meses após a posse, Aécio determinou corte no orçamento estadual de 5% no gasto de pessoal e 20% no custeio; o abono de R$ 45 para os trabalhadores com dois cargos foi cortado, os biênios e quinquênios foram extintos para os que começaram a trabalhar após o ano de 2003; várias salas de aula foram fechadas sob o argumento de número insuficiente de alunos. Ademais, o governador anunciava que não teria como implantar, naquele momento, o plano de carreira que tramitava na assembleia legislativa estadual, apesar de a educação ser tida como prioridade.

Contraditoriamente, o governo Aécio fez um chamado público em 2003 para o engajamento na proposta de recuperação da qualidade da educação pública de Minas Gerais. Em texto público, o comando estadual expressava contar com todos que têm responsabilidade com a educação pública: "mas fundamentalmente, as próprias escolas, por suas diretorias, o corpo docente e o pessoal administrativo" (Minas Gerais, 2003, p. 1).

O documento, porém, não desvincula da filosofia principal de redução nos gastos, cuja diretriz principal foi assim descrita: "Uma urgente reforma do Estado, com introdução de um verdadeiro 'choque de gestão' nas estruturas administrativas, possibilitando desburocratizar, racionalizar gastos, monitorar e avaliar de forma mais eficaz as ações e os resultados das intervenções" (Minas Gerais, 2003, p. 1).

No contexto de fazer a educação mineira uma prioridade dentro de uma realidade de corte de gastos, o governo propôs (entre as ações descritas no *Educação Pública em Minas Gerais (2003-2006): o desafio da Qualidade)*: intervenção diferenciada em áreas mais carentes; institucionalização do processo de avaliação das políticas para torná-la mais eficiente; valorização de parcerias para buscar recursos, incluindo os organismos internacionais. O primeiro programa descrito no documento para elevar a qualidade do ensino, a "racionalização e modernização da administração do sistema", foge à realidade direta do ambiente da sala de aula. Na qualificação docente é prometida a atenção especial para a formação de professores, mas junto desse item também foi acolhida uma medida particular: "a institucionalização da avaliação externa como parâmetro de balizamento de tomada de decisão" (Minas Gerais, 2003).

Vale ressaltar que não havia qualquer menção à valorização dos professores. Para universalização e melhoria do Ensino Médio foram previstos três problemas a serem enfrentados: expansão de vagas, qualidade do ensino e financiamentos. Para que fosse possível elevar os padrões de qualidade o texto requeria as seguintes ações:

atualização e adequação dos conteúdos curriculares; aperfeiçoamento dos métodos de ensino; aprimoramento dos recursos didáticos; participação dos jovens na vida da escola e da comunidade; oferta de alternativas de atendimento em função das necessidades dos alunos e uma atenção especial para formação para o trabalho (Minas Gerais, 2003).

Apesar do choque de gestão ter se mantido como justificativa para uma suposta competência administrativa, o segundo mandato de Aécio Neves era focado na ênfase da busca por "resultados". Caminhava nesse direcionamento um programa de Estado que possuísse um conjunto de ações estratégicas, além da implantação do instrumento gerencial "Acordo de Resultados", baseado em indicadores de desempenho acordados entre as secretarias e o governador na gestão anterior. Durante o período houve grande preocupação em divulgar números que demonstrassem a eficiência do governo, que serviriam de "vitrine" para Aécio Neves como pré-candidato a presidente.

Em junho de 2010, o governador em exercício Antônio Anastasia comentava a antecipação de Minas Gerais em relação ao cumprimento das metas do milênio das Nações Unidas:

> São números extremamente felizes e positivos, graças a um trabalho realizado ao longo dos últimos anos. Isso demonstra, não só que a nossa política social é uma política coordenada e efetiva, mas que apresenta resultados concretos a favor da população em todas as áreas [...]. Mas basta ver esses números, para demonstrar, de fato, o êxito das políticas sociais de nosso Governo. (Agência Minas, 2010, p.1).

Nas versões de corte de gastos combinadas com a ampliação dos resultados, revelava-se a perspectiva de ter no Estado a educação pública com um mesmo ambiente das empresas privadas. Em que pese os anúncios de investimentos no setor educacional feitos pelo governo, principalmente em obras e equipamentos, o Sindifisco/MG fez uma análise orçamentária e verificou-se que os gastos foram reduzidos: significavam 30,5% da Receita Corrente Líquida em 2001, caindo para 16,3% em 2009.

Nos primeiros meses de 2010, o próprio governador Aécio Neves revelou sua perspectiva de Estado voltado para a eficiência no serviço público:

> Nós estabelecemos metas para todos os servidores, dos professores aos policiais. E 100% deles passaram a receber uma remuneração extra para quem atingisse as metas acordadas. *O governo começou a funcionar como se fosse uma empresa*. Os resultados apareceram com uma rapidez impressionante. A mortalidade infantil em Minas caiu mais do

> que em qualquer outro estado, a desnutrição infantil das regiões mais pobres chegou perto do patamar das regiões mais ricas, todas as cidades do estado agora são ligadas por asfalto, a energia elétrica foi levada a todas as comunidades rurais e mesmo as mais pobres passaram a ter saneamento. Na segurança pública conseguimos avanços notáveis com efetiva diminuição de todos os tipos de crimes. (Neves, 2010, p. 20, destaques nossos).

A forma de interpretar as mudanças mundiais e as propostas dentro da perspectiva do Estado gerencial é identificada também a partir da leitura e análise nos documentos oficiais do governo enviados às escolas. Desde 2004, os cadernos de estudo dos Grupos de Desenvolvimento de Pessoal (GDP) das "escolas-referência"[6] buscavam explicar e convencer os trabalhadores para uma nova realidade escolar.

Esses textos apontam para uma nova realidade incorporadora de grandes transformações geradoras de novas necessidades culturais para o setor educacional: "As diretrizes curriculares [...] apresentadas resultam da busca de respostas ao atual quadro de mudanças amplas e profundas requeridas das práticas educativas na escola básica" (Minas Gerais, 2004, p. 4). O caderno de estado do primeiro módulo de estudo do GDP em 2005 expressa melhor essa situação:

> Novas exigências científicas e tecnológicas, novas condições de trabalho e, principalmente, novas demandas sociais requerem uma elevação no padrão de qualidade dos serviços prestados à sociedade. Em nenhum outro momento, a educação pública esteve sob tão forte pressão para reformular seus objetivos, renovar seus compromissos, repensar seus fundamentos, reorientar suas práticas e atualizar seus métodos. Dos educadores espera-se que possam ir além do que preconiza 'manual de rotinas' e a tradição, que se tornem mais capazes de propor soluções originais aos desafios que enfrentam ou de fazer escolhas mais adequadas em cada situação. O Plano Anual de Estudo, a ser cumprido pelos integrantes dos GDPs, constitui um roteiro para identificação e exame de novas necessidades na educação escolar que resultam nas transformações que estão a ocorrer no mundo objetivo do trabalho, da política, da cultura, das ciências, das relações de poder e das identidades (Minas Gerais, 2005, p. 6).

Os documentos oficiais apresentam uma educação subordinada e pressionada pelas transformações sociais. As mudanças indicadas para o setor implicam na necessidade de transformação cultural nas pessoas, fazendo com que escolas e seus atores assumam responsabilidades

[6] Uma rede de escolas selecionadas para atuar como projeto-piloto das ações da Secretaria Estadual da Educação.

pelos alunos. Em outro caderno apresentado, o *Guia do Especialista da Educação Básica*, a indicação dessa nova realidade está melhor identificada:

> Deve-se ter uma postura de co-responsabilidade com relação aos resultados de aprendizagem dos alunos, seja nas avaliações internas ou externas e não colocar-se meramente como crítico, mas como sujeito reflexivo capaz de perceber a realidade e, a partir dela, otimizar a execução dos projetos educacionais, especialmente, do Programa de Intervenção Pedagógica – alfabetização no tempo certo e implantando o CBC. (Minas Gerais, 2009b, p. 9).

Desse modo, o cenário exposto nesse fragmento é de que as escolas deveriam questionar as ações atuais e prepararem-se para mudar, adaptando-se às novas situações sociais. Já o caderno *A educação em tempo de mudanças* direciona-se para as novas condições de profissionalização do magistério, para a necessidade periódica de repensar a educação em função da "evolução das condições de trabalho, dos progressos dos conhecimentos, assim como [para] as possibilidades pedagógicas abertas pelas novas tecnologias" (Minas Gerais, 2005, p. 31).

A introdução de um novo currículo, com pelo menos uma habilidade para cada conteúdo ministrado, apresentou-se como um primeiro caminho para atender a essas novas demandas. Em 2005, enquanto as escolas-referência mal haviam concluído o debate sobre o currículo, os novos cadernos de estudo dos Grupos de Desenvolvimento de Pessoal (GDP) esclareciam a obrigatoriedade do uso de novos conteúdos:

> É importante destacar que a nova proposta curricular de cada disciplina contém um conjunto de Conteúdos Básicos Curriculares (CBC), comum a todas as escolas e que todas estão OBRIGADAS[7] a ensinar, a partir de 2005. Os conteúdos do CBC estão restritos aos itens considerados mais importantes em cada disciplina que todos os alunos precisam aprender [...]. Considerando que o CBC servirá de base para: A) Avaliação de desempenho individual dos professores; b) Avaliação Institucional das escolas e C) para avaliação externa do sistema educacional, a definição desses conteúdos deve ser feita muito criteriosamente, em razão das suas repercussões na vida dos alunos, dos professores e das escolas. (Minas Gerais, 2005, p. 20).

Ao explicar a mudança na grade curricular no "Novo plano curricular para o ensino médio", disponibilizado no sítio da secretaria a partir de 2007, a Secretaria do Estado da Educação (SEE-MG) apresenta os desafios previstos para a nova realidade social. Apesar

[7] Caixa alta em destaque do próprio texto oficial.

do forte hibridismo de conceitos e objetivos, é visível nesse texto uma atenção especial voltada para a questão dos resultados:

> Para o bom funcionamento do sistema, é indispensável contar com escolas em boas condições de funcionamento, dotadas de um corpo docente competente, de especialistas bem preparados e geridos eficientemente. Mas apenas isso não é suficiente, se tudo isso não se traduzir em resultados efetivos em relação ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, na sua capacidade de agregar novos domínios cognitivos e incorporar novos valores da cidadania e da democracia. (Minas Gerais, 2009a, p. 21).

O texto discute, inicialmente, os desafios do Ensino Médio, e seu primeiro item aponta para "uma educação de resultados". Mas, no debate interno do texto, são encontrados gráficos estatísticos sobre: melhoria na universalização do ensino e na eficiência do sistema educacional (taxa de atendimento escolar, taxa de abandono, taxa de distorção série-idade e população "escolarizável").

Nesse item também são tratadas a questão da melhoria do desempenho dos alunos e a qualidade de ensino. Porém em seguida é descrito que o mecanismo criado pelo Estado para verificar melhor esse desempenho dos alunos seria um sistema de medição que combinaria os resultados estatísticos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) com o plano de Avaliação da rede Pública da Educação Básica (Proeb). A qualidade identificada no documento é aquela medida pela quantidade de informações exibidas pelos alunos em testes e provas.

3. As ações e programas da reforma: os seus impactos no Ensino Médio

O governo Aécio Neves promoveu entre 2003 e 2010 uma série de projetos e programas para efetivar de fato sua reforma, fazendo com que a educação tivesse um novo patamar. As principais medidas implantadas estão descritas por agrupamento de ações. Para uma descrição e análise foram utilizados e divididos subjetivamente os campos: reforma curricular, institucionalização das avaliações e financiamento.

a) Reforma curricular teve início em 2004 com a Secretaria Estadual da Educação organizando uma rede de escolas – escolas-referência –, selecionando cerca de 200 unidades entre as de maior destaque para atuar como "pilotos" de projetos ou servir de legitimação para as mudanças em curso. A proposta inicial dessas escolas consistia em três principais atuações: elaboração de um projeto político pedagógico,[8] capacitação dos gestores e dos professores. Neste último,

[8] O nome oficial do projeto na rede estadual foi "Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional" (PDPI).

foram criados Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDPs) que trataram da reforma curricular. Eram equipes de quinze docentes e especialistas com a tarefa de definir propostas para possíveis mudanças através de um trabalho dirigido, por um caderno de estudos, enviado para as escolas-referência. As respostas e opiniões eram remetidas para consultorias instaladas na capital do estado.

Por meio de um levantamento feito em três escolas no ano de 2005, anterior à pesquisa de mestrado que resultou neste capítulo, Bragança Júnior descrevia as dificuldades da consulta no ambiente escolar. Para os estudos e debates foram programadas cinco horas extras diárias e não remuneradas para cada participante, sendo esta situação revelada somente após a aceitação das escolas para participarem do projeto. Era difícil marcar reuniões, ficando estas quase sempre para os sábados e até domingos. Foi determinado um rígido calendário de estudos e execuções que não respeitou os momentos delicados das escolas, como o fechamento de bimestres.

Os cadernos de estudos da área de Humanas possuía uma linguagem muito técnica e científica: "O estudo estava muito profundo, numa linguagem difícil e os professores não entendiam [...] Tornou-se difícil discutir e opinar sobre algo que não era da compreensão dos participantes" (Bragança Júnior, 2005, p. 6). A comunicação com a coordenação das atividades também trouxe problemas: nem todos coordenadores tinham acesso à internet e o sistema dava panes frequentes.

Do ponto de vista metodológico, foi possível questionar a ocorrência de separação nos debates dos estudos referentes ao Ensino Médio com os do Ensino Fundamental. Os GDPs também não levaram em consideração o plano pedagógico das escolas participantes, que estava sendo formulado paralelamente sem qualquer conexão com as atividades. As decisões sobre o Currículo Básico Comum (CBC) ainda não se preocuparam em analisar a real situação dos alunos quanto às questões política, econômica ou social. Os conhecimentos e habilidades ou competências adquiridas eram o objetivo final da reforma, e não os estudantes. Por fim, os conteúdos foram apresentados de forma fragmentada, sem um encadeamento lógico que desse conta do objeto de estudo.

Apesar das dificuldades e atrasos nas tarefas, o debate curricular foi encerrado em 2004, e passou-se em 2005 para a fase de implantação nas escolas-referência. Entre as estratégias de implantação estavam: a criação de um Centro de Referência Virtual (CRV), contendo a divulgação do CBC de todas as disciplinas, fórum de debates, sugestões de atividades e indicação de bibliografias. Em Belo Horizonte,[9] também foram realizados cursos intensivos de atualização curricular por disciplina atendendo as escolas-referência. Além disso,

[9] Capital do estado de Minas Gerais.

nas cidades polos houve encontros regionais de divulgação. Os GDPs foram mantidos e, em 2006, os novos CBCs passaram a valer para toda a rede estadual.

A reforma curricular teve outro grande movimento em 2006, quando foi lançada para as escolas-referência a alteração nas grades curriculares do Ensino Médio. Dessa vez, a mudança não foi legitimada ou previamente debatida por grupos de trabalhadores, mas por determinação do poder central. Instituiu-se, via resolução, grades diferenciadas funcionando ao mesmo tempo nos segundos e terceiros anos do Ensino Médio, limitando o número de disciplinas oferecidas.

A grade do primeiro ano foi homogeneizada para todo o Ensino Médio da rede estadual, ficando para a escolha das escolas apenas duas horas aulas. Essa situação, no entanto, foi abolida após a obrigatoriedade nacional da inclusão de Filosofia e Sociologia em todos os anos do Ensino Médio. Para o segundo ano foi prevista a instituição de duas modalidades diferentes: as turmas de Humanas teriam ênfase maiores nas disciplinas de Português, Geografia, História e Línguas, além da obrigatoriedade de Matemática. Já as turmas de Exatas teriam ênfases maiores nas disciplinas de Matemática, Física, Biologia e Química, com a obrigatoriedade de Português.

Para o terceiro ano do Ensino Médio, seguia-se o mesmo preceito do segundo ano com a inclusão de turmas de Biológicas, havendo uma pequena alteração em relação à área de Exatas. Afora essas determinações, cerca de 20% restantes das aulas eram decididos pela escola,[10] mas com uma ressalva: havia um limite no número de disciplinas a serem oferecidas. A separação dos alunos no segundo ano seria feita por opção na defasagem do conhecimento ou escolha livre por parte daqueles que atingissem notas superiores a 70% em todas as disciplinas. Já os alunos do 3º ano teriam escolha livre.

A pesquisa desenvolvida por Bragança Júnior (2011) nas escolas e seus levantamentos anteriores indicaram duas situações principais em relação a essa reforma. A primeira diz respeito à posição das escolas pesquisadas em fazer escolhas da parte curricular que lhe cabiam, a partir da manutenção do seu quadro efetivo de pessoal. Desta feita, tornou-se impossível deixar os alunos que iam para o terceiro ano fazer a escolha livre das ênfases curriculares e também direcionar todos os alunos para o segundo ano com base na sua defasagem.

Um segundo ponto é referente à impossibilidade de continuar oferecendo todas as disciplinas tradicionais do Ensino Médio por causa da limitação determinada na resolução. Sempre ficava de fora pelo uma destas disciplinas: Biologia, Geografia, Física, História ou Química. Esse fato criou uma indignação coletiva. O descontentamento baseado no prejuízo levado à escola pública, em detrimento das escolas particulares,

[10] Depois tornou-se obrigatório também Filosofia, Sociologia e Educação Física.

ganhou uma denominação por Bragança Júnior de "Síndrome do Currículo Incompleto". O assunto estendeu-se aos jornais da cidade de Uberaba entre 2007 e 2009 (Bragança Júnior, 2011).

A alteração nas grades escolares atendia à proposição das Diretrizes Nacionais – em curso no Ensino Médio – de flexibilizar a oferta de ensino, abrindo possibilidades de escolha para os alunos. Assim, nesse caso, haveria uma especialização voltada para as áreas profissionais, antecipando uma realidade do mundo do trabalho. E ainda, através do Estado, buscava-se uma qualidade esboçada na melhoria dos índices estatísticos de aprovação agora com menos disciplinas, menos abandono escolar e menos distorção série-idade.

Para contornar as críticas, o Estado buscou uma forma de compensar a situação criando o Programa de Aprofundamento de Estudos. Por ele, as escolas poderiam oferecer algumas disciplinas – em especial as da área de Exatas – em horários extraturnos. Também, como complemento curricular, foram oferecidos cursos de Formação Inicial para o Trabalho (FIT) na área de informática. Fora da escola e atendendo ex-alunos e jovens com até 24 anos, foi oferecida uma capacitação para o trabalho através do Programa de Ensino Profissionalizante (PEP) com cursos em instituições privadas.

Nas escolas pesquisadas por Bragança Júnior, com exceção do PEP por falta de informações, a complementação curricular foi rejeitada parcial ou integralmente pelos alunos: houve grande número de inscritos no começo do ano, mas um pequeno número ao final; houve, inclusive, cursos desativados ao longo do ano.

Nas entrevistas desenvolvidas, com diferentes atores escolares para a pesquisa do mestrado, houve várias avaliações por parte dos grupos.[11] As *coordenadoras* da Superintendência de Ensino enalteceram a disposição do governo de fazer a atualização curricular junto aos professores das escolas-referência. Para elas, os Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDPs), os eventos formativos e o Centro de Referência Virtual (CRV) ajudaram a mudar os métodos de trabalho dos profissionais da educação.

O argumento da superintendência é de que o aprofundamento dos estudos abriu perspectivas de melhoria nos resultados, mas que o maior envolvimento dos alunos dependeria da motivação a ser feita pelas escolas. Quanto às mudanças nas grades curriculares, as escolas não teriam atendido corretamente o projeto por falha na gestão: a mudança não foi aplicada como deveria, e as decisões foram corporativas.

Para as *supervisoras* foi válido o debate realizado para a revisão dos conteúdos. A qualificação profissional, porém, foi pequena e pouco efetiva, não propiciando mudança nos métodos de ensino, mas

[11] Foram entrevistados em 2011, individualmente ou por grupo focal, as coordenadoras da Superintendência Regional de Ensino, Diretores do Sindicato Único dos Trabalhadores de Ensino (subsede Uberaba), diretores de escolas, supervisoras e professores de três escolas que possuem o Ensino Médio.

com reconhecimento no papel do Centro de Referência Virtual. Os complementos curriculares tiveram pouca participação dos jovens, sendo isso justificado por causa da falta de pontuação e pelo fato de haver o distanciamento dos projetos da realidade social dos jovens. Para as supervisoras, faltou também o incentivo e participação das famílias. As entrevistadas consideraram, ainda, que as mudanças nas grades curriculares estariam fora da realidade escolar.

Os *diretores* apontaram que não ocorreram mudanças metodológicas e houve fracasso no modelo de qualificação profissional desenvolvido. Os professores capacitados não conseguiram fazer o repasse das informações aos colegas devido às atuais condições de trabalho e por conta dos problemas estruturais da educação. O CRV, por sua vez, seria pouco usado pelos educadores por causa do desestímulo ou por falta de tempo. Os programas e cursos oferecidos aos alunos tiveram problemas administrativos que interferiram no seu oferecimento, incluindo a melhor capacitação técnica dos ministrantes. A alteração nas grades, para estes, seria um erro do governo estadual, pois, apesar da boa intenção, alunos e professores não estariam preparados para a nova realidade.

Para os *professores*, a reforma curricular não teria existido na prática da sala de aula ou avançado pouco porque foi um ato de prescrição; ela também teria sido prejudicada por causa da dificuldade de participação dos professores na elaboração das propostas. Haveria, ainda, uma inadequação entre os novos currículos e a temática das novas avaliações. Para esse grupo, a qualificação profissional, com vistas ao novo modelo, foi inexistente ou pouco eficiente, pois não seria possível, para os educadores, repassar com a mesma eficiência a capacitação recebida em grandes eventos. Haveria também uma grande dificuldade em mobilizar os colegas para "fora" do horário escolar.

As condições de trabalho, incluindo o número de alunos por sala, impedem a mudança nos métodos. Quando ela acontece, é somente por causa do esforço individual dos professores. Parte deles manifesta o uso de forma limitada do CRV, sendo uma das suas dificuldades a falta de tempo para o acesso ao programa. O grupo entrevistado considerou também que os complementos curriculares foram criados sem ligação com o currículo regular. Já a mudança na grade foi considerada um desrespeito aos alunos, educadores e à própria escola.

Diretores do Sindute[12] denunciaram na pesquisa que o governo impede a qualificação dos professores ao ordenar que fosse dado falta quando os educadores vão para as aulas de pós-graduação e faltam ao módulo dois.[13] Além disso, os métodos de ensino não teriam mudado, e

[12] Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação (subsede Uberaba).

[13] É o período da jornada usada como atividade extraclasse. Durante o governo Aécio Neves, duas das seis horas semanais contratuais foram exigidas dentro das escolas. Para a Superintendência de Ensino, o módulo dois tornou-se um

o CRV não seria usado devido à indisponibilidade de tempo no trabalho. Para eles, não é errado as escolas pensarem no seu pessoal diante das mudanças nas grades curriculares do Ensino Médio.

b) *A institucionalização das avaliações* foi prevista como mecanismo para tomadas de decisões que levassem à melhoria de ensino e tornou-se explícita para as escolas no segundo mandato do governo Aécio Neves, a partir da criação do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP). A ideia principal do programa era de reunir professores e a gestão escolar para analisar o resultado dos alunos no Programa de Avaliação da rede Pública de Educação (Proeb) e, a partir dele, estabelecer ações para melhorar esse desempenho. Desde 2007, essa atividade passou a integrar de forma permanente o calendário escolar das unidades de ensino de Minas Gerais.

Cabe destacar, nesse projeto, a explicação dada pela superintendência de que houve uma priorização do PIP nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) quando os inspetores e analistas visitavam semanalmente as escolas. As coordenadoras ressaltam, no entanto, que foi feito esse acompanhamento nos outros níveis de ensino.

Outro projeto de grande destaque nas escolas foi a instituição do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Paae) em 2006, sendo este o novo mecanismo que passou a integrar o Sistema Mineiro de Avaliação (Simave). Esse modelo avaliativo passou a ser aplicado duas vezes ao ano para alunos do primeiro ano do Ensino Médio com a novidade de que todo o processo de execução (impressão das provas, correção e análise dos resultados) passou a ser uma nova responsabilidade da escola e de seus funcionários.

Em um levantamento, Bragança Júnior (2011) demonstrou o desinteresse de parte dos alunos em responderem as provas e o descontentamento dos professores em relação ao teor das questões, consideradas por eles "desproporcionais" para o primeiro ano do Ensino Médio. Não faltaram críticas também ao trabalho extra de correção e envio de dados pela internet. Verificou-se ainda, nas escolas pesquisadas, a ausência de exibição dos resultados e sua análise, conforme previa o programa.

O projeto de institucionalização das avaliações havia começado de fato em 2005 por outro mecanismo: a instituição da Avaliação de Desempenho Individual (ADI). A partir daquele ano, um grupo de profissionais de cada escola estadual, coordenado por um diretor escolar, passou a avaliar o desempenho de todos os profissionais mediante itens de análise desenvolvidos pela Secretaria Estadual da Educação (SEE-MG). O mecanismo possibilitou a flexibilização da estabilidade do servidor público, já que a insuficiência deste nas notas, de forma consecutiva, poderia levar à demissão.

---

mecanismo de capacitação permanente dos profissionais.

A ADI passou a ter um papel principal em outro programa: o prêmio de produtividade. Tratava-se de um bônus pago em atendimento às metas cumpridas num acordo estabelecido entre o governador e o responsável máximo de cada secretaria. Esse acordo de resultados foi transferido também para as unidades escolares com metas estatísticas a serem atendidas para garantir a bonificação que acabou apelidada de "14% salário". Inicialmente, o valor era igual para todos os servidores da educação e, posteriormente, havia uma medição no resultado de cada escola. De 2010 para 2011, o prêmio passou ser contabilizado individualmente, somando a avaliação pessoal de desempenho e a meta obtida por cada instituição.

No cotidiano do Ensino Médio, esses projetos ligados ao novo vetor de avaliações tiveram visões diferentes entre os atores escolares. Para a superintendência, o governo de Minas Gerais foi inovador quando passou a utilizar os resultados através do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) e iniciou uma prestação de contas à sociedade: "A caixa-preta da escola foi aberta e começou a dialogar a verdade" (Bragança Júnior, 2011, p. 158). O grupo entrevistado avaliou que o foco nos anos iniciais do PIP permitiu a preparação de uma geração que chegará melhor preparada no Ensino Médio, o que contribuirá para o combate à evasão e à repetência.

Na avaliação das *representantes do Estado*,[14] o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Paae) é um instrumento excelente de "radiografia" da situação dos alunos e professores, mas pouco entendido pelos gestores. Teria também incomodado os professores porque, ao obrigá-los a responder as provas, acabou expondo sua deficiência de conteúdos. Respondendo às críticas sobre a desproporcionalidade dos conteúdos, a superintendência aponta que tratar de todos os conteúdos do Ensino Médio na avaliação do primeiro ano não seria problema, uma vez que os alunos aprendem também em outros ambientes além da escola. Para esse grupo, se há desinteresse dos alunos no Paae é porque também existe essa problemática entre os professores. Já a Avaliação de Desempenho teria aberto diálogo sobre os problemas do servidor, e o Acordo de Resultados teria promovido mudanças de postura nos servidores e equacionado a necessidade de responsabilização pelos resultados dos alunos.

Por sua parte, as *supervisoras* identificaram a abertura de uma "ponte de mudanças" a partir da institucionalização das avaliações e do debate do desempenho dos alunos. Mas as alterações maiores não teriam sido efetivadas por falta de suporte, retorno ou assessoramento. Elas declararam na entrevista a existência de manipulação dos dados da avaliação e o desinteresse de docentes e discentes em relação ao Paae. A Avaliação de Desempenho teria, ainda, permitido melhorias e mudanças

[14] Denominação para as coordenadoras da superintendência.

nos comportamentos de "acomodação" dos servidores estabilizados. Nesse caso também foi destacado que o Acordo de resultados não seria justo devido à influência direta dos fatores socioeconômicos no desempenho dos alunos.

Para os *diretores*, o PIP permite alguns diagnósticos sobre a realidade "ensino *versus* aprendizagem". No entanto, as mudanças identificadas não poderiam ser realizadas por conta das condições de trabalho, estrutura e pessoal. Sobre o Paae, foram apresentados problemas na elaboração de questões, insuficiência e atraso dos recursos, além do desinteresse dos alunos em responder as provas como característica forte do programa. Este último dado, inclusive, teria interferência negativa direta no Acordo de Resultados. Para o grupo, esse programa – com pagamento de bônus – poderia ser substituído por melhores salários e diálogo com os trabalhadores para que fosse possível tomadas de decisões como forma mais eficaz de melhorar a educação de Minas Gerais. Sobre a Avaliação de Desempenho Individual houve elogios ao projeto, mas houve indicações de sua insuficiência prática, devido ao corporativismo dos avaliadores e sua má utilização pelos gestores.

Numa posição mais crítica, os *professores* destacaram que o conjunto de avaliações institucionalizadas tem pouca utilidade, já que há uma exposição da realidade de que nada é feito para sanar as dificuldades verificadas. Para esse grupo, o PIP fica apenas "no papel" e o Paae tem diversos problemas, o que demonstra uma falta de sintonia com a realidade escolar e a sensação de "perda de tempo".

Os problemas da Avaliação de Desempenho Individual (ADI), de acordo com os professores, são: o avaliador não acompanha o trabalho do avaliado e nem o ajuda a melhorar; as questões avaliadas estariam fora da realidade dos servidores e falta mais tempo para uma boa avaliação. No caso do Acordo de Resultados, verificou-se como dificuldade a alta rotatividade nas escolas e desconhecimento dos detalhes do programa. Houve também, sobre este último, a desconfiança de os números finais não expressam a realidade, por conta de insinuações de manipulação na aplicação de provas, desinteresse dos alunos e devido ao excesso de avaliações.

Para o Sindute, a institucionalização das avaliações feitas pelo governo Aécio Neves pouco contribuiu para a melhoria na educação. Para os sindicalistas, o quadro é avaliado do seguinte modo: os resultados seriam precários, pois os alunos não se envolvem no processo; o PIP é mais um programa para desviar o foco do ensino e aprendizagem dos alunos; a Avaliação de Desempenho Individual é uma atividade adicional, prejudicada pela sobrecarga de tempo e usada para "punição" dos trabalhadores e mediação do prêmio de produtividade.

c) O financiamento para todos os setores pesquisados na dissertação permitiu um amplo investimento em reforma e melhorias

nas escolas, tornando-se a atuação neste campo, inclusive, um dos principais motes publicitários do governo Aécio Neves. O debate verificado nesse item está interligado às prioridades e os objetivos do financiamento realizado, feitos em meio ao contexto de um longo período em que o governador Aécio Neves disputava a indicação de candidato à presidência da república.

O governo contabilizava, em seu desempenho publicitário, a reforma e construção de laboratórios de informática em quase todas as escolas,[15] além da distribuição de livros didáticos. É importante lembrar que a Superintendência Regional de Ensino de Uberaba chegou a contar, de forma inédita, com um engenheiro fiscal para dar suporte técnico aos diretores na aplicação dos recursos. Mas esse forte investimento em obras e materiais didáticos contracenou com um limitado investimento em pessoal.

Apesar do plano de carreira implantado em 2006, os salários dos trabalhadores continuaram baixos e tiveram poucos reajustes. Ao assumir em 2010 e buscar a reeleição, o governador Antônio Anastasia[16] possuía a resposta decorada para mostrar o que foi possível fazer pelos trabalhadores da educação: "Organizamos o sistema de carreiras e criamos o adicional de produtividade, um 14º salário e iniciamos a concessão de reajustes dentro, e aí está o grande alerta da realidade orçamentária do Estado" (Anastasia, 2010b, p. 1).

Para garantir a efetivação de 100 mil contratados, o governo estadual lançou a Lei complementar n. 100/2007. Essa medida significou o não desembolso milionário do governo junto ao Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS) para regularizar a situação previdenciária. A saída precária para esse problema permitiu mais uma ação na linha de redução de gastos, na medida em que esse montante, que representa 1/3 dos trabalhadores da educação de Minas Gerais, ficou sem ascensão no plano de carreira, o que fez com que esses profissionais recebem, de forma permanente, apenas o vencimento inicial.

Na avaliação sobre o investimento do governo, a *superintendência* classificou a atuação como "maravilhosa", incluindo, dessa forma, as reformas e equipamentos. A conclusão das coordenadoras é que esse financiamento criou novas condições de trabalho nas escolas. Nesse caso, reconheceu-se a necessidade de melhor investimento nos educadores e houve elogios em relação ao plano de carreira instituído no primeiro mandato do governo Aécio.

O grupo de *supervisoras* percebeu o grande investimento em reformas do espaço físico e na compra de materiais, o que permitiu a

[15] Em duas das três escolas visitadas para a pesquisa, os novos laboratórios de informática permaneciam fechados sem qualquer atividade sendo realizada.
[16] Antônio Anastasia era vice-governador e assumiu o governo após Aécio Neves se desincompatibilizar para ser candidato nas eleições de 2010.

melhoria das condições de trabalho. Para elas, faltou suporte de pessoal e materiais, além de maior responsabilidade dos professores. Já o plano de carreira não teria alterado em nada a realidade salarial da categoria. Para os *diretores*, o investimento feito em obras e equipamentos será lembrado por muito tempo, no entanto houve ressalvas de que "obra" não é necessariamente sinônimo de educação. Esse grupo revela que a verba investida em materiais não foi a mesma para a manutenção dos equipamentos e, por isso, estes ficaram guardados após o primeiro estrago. Os dirigentes lembraram também que há material novo nas bibliotecas, os quais os professores não têm acesso. E que, apesar da abertura de perspectivas, o plano de carreira não mudou a realidade salarial docente.

Os *professores* reconhecem o financiamento ocorrido, mas apontam demandas não sanadas e questionam o objetivo "eleitoreiro" do que foi gasto. O plano de carreira, para eles, não teria alterado a situação salarial dos docentes, apesar de parte desse grupo manifestar concordância com a meritocracia implantada no plano. O corte de benefícios é apontado como um item que refletiu negativamente nas aulas. Os dirigentes do Sindute classificam o plano de carreira como prejudicial aos trabalhadores porque instituiu corte de benefícios. Para os sindicalistas, o investimento feito em prédios e computadores estaria prejudicado por causa da alta rotatividade dos profissionais.

Conclusão

A acentuação do modelo de Estado gerencial no Brasil, nas últimas décadas, é o principal contexto de mudanças implantadas em Minas Gerais. A tentativa de trabalhar com uma gestão mais reguladora e menos executora, com ênfase nos resultados, está em consonância com o impulso reformador de vários países do mundo. Os mesmos princípios foram transferidos para o setor educacional, buscando a criação de sistemas similares aos de mercado. Essas mudanças se deram principalmente no Brasil, a partir das Leis de Diretrizes e Base da Educação (LDB), e especificamente no Ensino Médio por meio das Diretrizes Curriculares de 1998.

Aécio Neves retomou princípios de cunho neoliberais que já haviam sido adotados em Minas Gerais e promoveu uma gestão focada em corte de gastos públicos, associada à produção de resultados estatísticos publicitários. Nesse contexto, a educação é apresentada como prioridade e houve convocação pública por melhorias de sua qualidade. Esse governo orientou, ainda, um investimento seletivo em um grupo de 200 escolas por onde gestou seus principais projetos de mudança.

A partir de mudanças dentro de sua realidade ideológica, essa gestão promoveu a reforma dos conteúdos, a alteração das grades curriculares do Ensino Médio e implantou complementos curriculares, sendo que apenas em um destes foi feito um debate prévio com parte da

comunidade escolar. Para garantir as mudanças, houve investimentos na qualificação dos professores e gestores, criando eventos formativos e grupos de desenvolvimento profissional nas próprias escolas do estado.

Em outro campo de ações, esse governo reforçou o rito de avaliações e determinou a análise de metas e resultados do desempenho dos alunos. A partir de um conjunto de novos mecanismos de avaliações – PIP, Paae, ADI, Acordo de Resultados – foi construído um sistema que permitisse a responsabilização dos profissionais da escola a partir do sucesso ou fracasso escolar. O modo de financiamento utilizado buscou, dentro da sua análise particular, montar as condições do trabalho escolar. Ou seja, foram desenvolvidas reformas escolares e compra de equipamentos, mas não foram priorizados os investimentos no pessoal (salários e carreira). Dessa forma, a meritocracia se desenvolvia com o pagamento de bônus salarial para quem atingisse as metas impostas pelo poder central.

As mudanças foram promovidas mediante objetivos, necessidades e condições definidas fora do ambiente escolar. Além disso, foram criadas situações de descaso, principalmente pela falta de diálogo e preparação na maioria dos projetos, não se conjugando os fatores pedagógicos, valorização profissional e condições de trabalho dentro da jornada semanal, situação que resultou na maior precarização do trabalho docente e, em alguns casos, na rejeição das propostas.

Pela análise global das mudanças ocorridas na educação de Minas Gerais, observa-se a aplicação, em sua maior parte, de um conjunto de mudanças hegemônicas de reforma do setor educacional. Na prática, a rede estadual, e com ela o Ensino Médio mineiro, tornou-se um "laboratório" de experiências dessas transformações que privilegiam a gestão e a eficiência em detrimento da transformação pedagógica. A reforma pretendida pode ser classificada como da linha de políticas de cunho neoliberal, dentro de uma concepção que subordina a educação às mudanças do mundo globalizado.

O foco na escola e nos seus atores passou a ser direcionado para a produção de resultados que possam ser controlados por medição estatística. Assim, o governo "colheu" os méritos de ter avançado na visão gerencial da educação. Pode-se, por outro lado, reafirmar as críticas da reforma: sua subordinação ao mercado; a inconsistência pedagógica; a forma coercitiva de imposição dos programas; a ausência de condições institucionais e materiais para sua implantação; a visão reducionista da educação e seus objetivos.

A reforma e seus impactos nas escolas apontam para questões mais abrangentes: disputam-se concepções de políticas globais, modelos de Estado e visões do papel da educação e das unidades escolares. E, ainda, disputa-se o que se propõe para avida dos jovens da sociedade.

Referências

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. *Ensino médio*: múltiplas vozes. Brasília: Unesco, MEC. 2003. 662 p.

AGÊNCIA MINAS. *Transcrição da entrevista do governador Antônio Anastasia no Palácio Tiradentes*. 07 jun. 2010. Disponível em: < http://www.agenciaminas.mg.gov.br/entrevista/1376-transcricao-da-entrevista-do-governador-antonio-anastasia-no-palacio-tiradentes>. Acesso em: 18 dez. 2010

BARROSO, J. O Estado, educação e a regulação das políticas sociais. *Revista Educação e Sociedade*, São Paulo: Cortez, v. 26, n. 92. p. 725-751, out. 2005.

BRAGANÇA JÚNIOR, A. A implantação do novo currículo de geografia no ensino médio de Minas Gerais. *Anais*... In: Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia (ENPEG), Dourados, 8., 2005.

BRAGANÇA JÚNIOR, A. *Estado e Políticas Educacionais do governo Aécio Neves (2003-2010)*: Uma reforma a partir da reforma do ensino médio mineiro. 2011. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. Câmara da Educação Básica. Parecer CEB 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Processo nº 23001.000309/97-46**.** Aprovado em: 1 jun. 1998.

GENTILI, P. (Org.). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. *Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do Neoliberalismo*. Brasília: CNTE/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996. p. 9-49.

GENTILINI, J. A. *Modernização do Estado e racionalização administrativa no sistema estadual de ensino e Minas Gerais – 1987/1989*. 1993. 300 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

HARVEY, D. A transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX. In: *Condição pós-moderna*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

JUCÁ, M. C. M. Crise e Reforma do Estado: as bases estruturantes do novo modelo. In: *Jus Navigandi*, Teresina, ano 7, n. 61, jan. 2003. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=3598>. Acesso em: 07 set. 2008.

KRAWCZYK, N. R. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? *Revista Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 26, n. 92. p. 821-839, out. 2005.

MARQUES, M. R. A. Padrões Históricos do (Neo) Liberalismo Brasileiro e Reforma Educacional nos anos 90: um balanço da era FHC. Uberlândia, 2003. In: *Anais do II Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais*, 2003. UFU, p. 1031-1041. CD ROM.

MARRACH, S. A. *Neoliberalismo e Educação*. Disponível em <http:/www.

defetsp.br/Edu/eso/globalização/neoeducacao1.html>. Acesso em: 15 maio 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da de Educação. *A educação pública em Minas Gerais – 2003/ 2006: o desafio da qualidade*. Belo Horizonte, MG, abr. 2003. 12 p.

MINAS GERAIS. *Guia do Especialista em Educação Básica*. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B9C964833-3314-4CEE-BEE1-33B32E0AC451%7D_Guia%20Especialista%20VF.indd.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2009b.

MINAS GERAIS. *Novo plano curricular do ensino médio*. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BBBBA3B26-D0E7-467E-AC54-DA816E5D605E%7D_Novo%20plano%20curricular.pdf>. Acesso em: 10 de jun. 2009a.

MINAS GERAIS. *PDP 2005. Módulo 1*: Educação em Tempo de Mudanças. Belo Horizonte, 2005. 40 p.

MINAS GERAIS. *Projeto Escolas – Referência*: Proposta Curricular de Geografia – Ensino Médio. Belo Horizonte, 2004. 80 p.

NEVES, A. Tenho orgulho de ser político. *Revista Veja*, São Paulo, ed. 2159, p. 17-21, 7 abr. 2010. Entrevista concedida a M. Sabino e F. Portela.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. *Revista Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 26, n. 92. p. 753-775, out. 2005.

OLIVEIRA, F. A. *Choque de Gestão:* Verdade e Mitos. Disponível em < http://www.minaslivre.com.br/new/choque-de-gestao-verades-emitos-2/>. Acesso em: 23 set. 2010.

PAES DE PAULA, A. N. Administração Pública Brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. *Revista da Administração de Empresas*, *ERA*, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 37-49, jan./ mar. 2005.

PEREIRA, L. C. B. *A reforma do Estado dos anos 90:* Lógica e Mecanismos de Controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

PIMENTA, C. C. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, 32 (5), p. 173-199, set./ out. 1998.

PINO, I (Org.). Editorial. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, p. 719-723, out. 2005.

ROCHA, C. V. Anatomia de uma reforma: descentralização da educação pública de Minas Gerais e mudança institucional. *Revista Dados*, Rio de Janeiro, v. 46, n. 3, p. 557-592, 2003.

SAVIANI, D. *Histórias das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. 473 p. Coleção Memória da Educação.

SILVA, M. S. P. da. *Relações de trabalho na escola pública*: Práticas sociais em Educação em Minas Gerais (1983-1994). 1999. 300 f. Orientador: Prof. Dr. Newton Antônio Paciulli Bryan. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SINDIFISCO MG. *A verdade sobre o "choque de gestão" do governo de Minas*. Belo Horizonte: Pampulha, 2010. Cadernos Sindifisco MG

TEIXEIRA, L. H. G. *Cultura Organizacional e Projeto de Mudanças em Escolas Públicas*: Um estudo de escolas da Rede Estado de Minas Gerais. 1998. 300 f. Orientador: Prof. Dr. Cleiton de Oliveira. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

TORRES, M. D. F. A evolução da administração pública brasileira. *Estado, democracia e administração pública no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. p. 139-216.

REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS ORDENAMENTOS LEGAIS

Marina Ferreira de Souza Antunes
Izaudir Diniz Linhares
Renata Beletti

Introdução

Este estudo visa divulgar dados de investigações[1]que vêm sendo desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (Gepedi), da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia. Esta pesquisa teve como objetivo geral diagnosticar os obstáculos e necessidades didático-pedagógicas apresentadas pelos professores que atuam no Ensino Médio em escolas da rede pública estadual em Minas Gerais, a partir da avaliação dos indicadores de desempenho de suas funções docentes, especialmente a docência, naquilo que lhe diz respeito: a organização (o planejamento), a execução (a gestão do processo em interação com os alunos) e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem para a formação de competências nos alunos e para o trabalho interdisciplinar.

De forma específica, esta pesquisa visa destacar e analisar as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes para a realização de um trabalho didático com caráter interdisciplinar; contribuir com elementos teórico-práticos para a discussão da formação destes no país e, por fim, compreender se os conteúdos específicos, trabalhados por eles em sala de aula, possibilitam a formação de competências em seus alunos. A abordagem deste texto recai sobre esse último objetivo, sobre o qual apresentamos uma análise dos ordenamentos legais que foram elaborados em Minas Gerais, com o propósito de orientar didática e pedagogicamente os docentes desse nível de ensino quanto às diretrizes para o ensino, objetivos do ensino, critérios para a seleção de conteúdos e concepção de avaliação. Analisamos os documentos oficiais que

---

[1] Projetos: 1) *Desenvolvimento profissional dos professores que atuam no Ensino Médio: um diagnóstico de obstáculos e de necessidades didático-pedagógicas*, financiado pela Fapemig; 2) *Didática da sala de aula*, desenvolvido com recursos da Emenda Parlamentar do município de Uberlândia e 3) *O perfil dos professores do Ensino Médio*, que atualmente conta com o apoio do CNPq.

"orientam" ou servem como guia, no sentido daquilo que André (2011) sinaliza como avanço nos estudos em educação quando diz que

> Um outro elemento que mostra o avanço das pesquisas é a combinação de diferentes formas de coleta de dados. Muitos pesquisadores associaram a entrevista com o exame de documentos, outras vezes com questionário ou observação. Tal variedade de fontes de coleta possibilita uma apreensão mais rica das questões sobre formação de professores. (André, 2011, p. 31).

Apresentamos resultados abrangendo as disciplinas do Ensino Médio, apontando os resultados de uma análise documental realizada com base no ordenamento intitulado *Novo Plano Curricular do Ensino Médio* e na *Proposta Curricular para o Ensino Médio em Minas Gerais* (CBC do Ensino Médio).

Neste sentido, cumprimos as seguintes metas propostas: promover o intercâmbio e a colaboração entre pesquisadores, formadores de professores, docentes e alunos do Ensino Médio, por meio da produção e reflexão dos saberes e das práticas educativas; produzir e publicar trabalhos científicos divulgando resultados e observações acerca das relações entre sujeitos, saberes e práticas e desenvolvimento profissional de professores.

Contextualizando o Ensino Médio brasileiro: problemáticas e justificativas

Os reais problemas enfrentados no sistema nacional de educação no Brasil estão inseridos na baixa qualidade dos processos de ensino-aprendizagem que tem lugar na educação básica e, por isso, na deficiente formação que estão recebendo muitos dos alunos que cursam esse nível de ensino. Vários autores ocupados com o tema afirmam que isso se deve, entre muitas outras razões, ao mau desempenho didático-pedagógico do corpo docente.

A problemática da formação nos cursos de licenciatura demonstra historicamente déficits e lacunas, que se refletem na qualidade da prática pedagógica dos professores que atuam na educação básica, principalmente, no Ensino Médio. Vale ressaltar que este tem apresentado índices crescentes no número de matrícula na última década. Curiosamente, esse acréscimo não tem sido provocado pela melhoria da qualidade dos processos de aprendizagem no Ensino Fundamental que continua renitente em manter elevados percentuais de fracasso escolar e de evasão. O atendimento a contingentes cada vez maiores de estudantes no Ensino Médio, prende-se a resultados de exames supletivos e a retornos de adultos que interromperam estudos há algum tempo. Neubauer et al. (2011, p. 16) argumentam que "as

questões de acesso, permanência e qualidade são percebidas como problemas prementes a serem enfrentados no ensino médio".

Até este momento, a prática curricular do Ensino Médio brasileiro tem como referência mais importante a preparação para os exames vestibulares que dão acesso à educação superior. O que se explica é que num sistema educacional, no qual poucos conseguem vencer a barreira dos oito anos de escola obrigatória, parece lógico que os que chegam ao Ensino Médio destinam-se, em sua maioria, aos estudos superiores para completar sua formação pessoal e profissional.

As pesquisas sobre formação e profissão docente em âmbito nacional e internacional nas décadas de 1980 e 1990, de modo geral, se tornaram bastante fecundas. Esse campo de estudos vem se expandindo pelo surgimento de novas abordagens, perspectivas e vieses até então escamoteados pelas pesquisas de cunho positivista. A diversidade de concepções e enfoques presentes nas pesquisas e na literatura nacional e internacional tem se configurado em um campo fértil para o aprofundamento na área temática da formação docente. Conforme Tardif (2002, p. 12): "O crescimento substancial da pesquisa sobre o conhecimento dos professores vem acompanhado também de uma grande diversificação qualitativa, tanto no que diz respeito aos enfoques e metodologias utilizados, quanto em relação às disciplinas e aos quadros teóricos de referência".

Essas investigações têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante. Pimenta (2000, p. 17) ressalta a importância "de ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise". Neste contexto, as pesquisas sobre formação de professores passam a dar destaque ao estudo dos saberes docentes e sua configuração no processo de formação. De acordo com Nunes (2001, p. 28), "Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma 'tímida', é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido".

Num levantamento realizado por Ramalho et al. (2002), pode-se constatar que, sob diferentes enfoques, essa formação tem sido investigada e debatida. Segundo esse trabalho, as temáticas priorizadas nos programas de pós-graduação em Educação sobre formação, no ano de 2000, concentram-se em quatro temáticas assim identificadas: profissão docente; profissionalização; desenvolvimento profissional (identidade e prática pedagógica) e os saberes docentes. Os resultados dessa pesquisa indicam que

> A dispersão dos temas pesquisados revelam a pluralidade das temáticas sobre a Formação de Professores como conseqüência da própria complexidade da atividade docente quando tomada como objeto de

> estudo. Esse é um espaço chave ao se considerar a importância que tem o Professor no contexto das novas transformações educativas. Daí ser um ponto de confluência de diversas áreas do conhecimento e diversas perspectivas teórico-metodológicas (Ramalho et al., 2000, p. 10).

Os trabalhos desenvolvidos por Nóvoa (1992), acerca das concepções de formação do professor, já apresentam um quadro bastante expressivo no que diz respeito a estas; em linhas gerais, essa formação pode ser identificada como *estruturante*, cujo propósito é uma formação tradicionalista, tecnicista e comportamentalista; ou como *interativo-construtivista,* caracterizando-se por ser mais reflexiva, crítica, investigativa e organizada a partir dos interesses e motivações dos sujeitos e dos contextos escolares. Para esse autor, os processos de profissionalização têm sistematicamente ignorado a articulação entre formação docente e a ação educativa escolar. Nas palavras de Nóvoa (1997, p. 25) "a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e facilite as dinâmicas de autoformação participada".

A partir da constatação referente à importância dos saberes docentes, fica evidente a necessidade de que os cursos de formação de professores passem a considerar a importância desses saberes no processo formativo, principalmente nos cursos de formação inicial, em que os licenciandos começam a ter os primeiros contatos com a profissão. Ressaltamos que o interesse e o compromisso com a investigação referente ao desenvolvimento profissional de professores, seus saberes e suas práticas, relacionados com as reformas educacionais em curso, poderão contribuir para a melhoria da qualidade da educação no Ensino Médio.

Reforma Curricular para o Ensino Médio em Minas Gerais: o que dizem os ordenamentos legais

No ano de 2006, o governo de Minas Gerais, por meio da Resolução SEE n. 833, de 25 de novembro de 2006, instituiu a nova organização curricular a ser implementada no Ensino Médio. No documento intitulado *Novo Plano Curricular do Ensino Médio*, os autores afirmam ter um objetivo "ambicioso", o qual requer "uma mudança na forma de se pensar a educação escolar" (SEE, 2006, p. 8) em Minas Gerais, com vistas a melhorar a eficiência do sistema educacional; aumentar o desempenho dos alunos e a qualidade do ensino; superar as desigualdades regionais; dar mais atenção aos alunos do noturno e promover uma educação escolar voltada para as novas tecnologias.

O referido documento ainda apresenta como finalidades da mudança na educação escolar: 1) consolidação e aprofundamento

dos conhecimentos; 2) sólida formação básica; 3) aprimoramento do educando como pessoa humana; 4) compreensão dos fundamentos científicos e 5) acesso e domínio das tecnologias digitais. Ainda são apontadas as seguintes razões da mudança: ampliar as oportunidades de acesso; aumentar as chances de permanência; tornar a vida escolar uma experiência de sucesso; tornar a escola um lugar melhorar para ensinar; implementar as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais e otimizar o uso dos recursos e da infraestrutura. Além disso, os autores propõem uma "inversão na concepção de educação escolar" explicando que

> O novo plano curricular para o ensino médio não está a anunciar que os conteúdos científicos e tecnológicos, a formação para o trabalho e o domínio de habilidades intelectuais específicas devam ser colocadas em segundo plano. [...] Ao proclamar que ela (a concepção de educação escolar) se constitui na formação e no desenvolvimento dos jovens como seres humanos, esse anúncio cria um novo fundamento para o processo educativo. A partir dele estabelece-se uma outra direção que orienta a organização dos conteúdo escolares, dos tempos e dos espaços escolares, das formas e dos critérios de avaliação e, acima de tudo, dos objetivos dos processos educativos (SEE, 206, p. 30).

Sacristán (2000, p. 58), ao analisar a reforma escolar na Espanha, nos chama a atenção para o fato de que ao se propor uma reforma curricular deve-se considerar o seguinte aspecto: "definir esse conteúdo cultural é algo mais do que ditar novas disposições curriculares [...] a realidade desta nova cultura depende não apenas de decisões administrativas sobre novos conteúdos, mas também das condições de sua realização". Acreditamos que ao analisarmos a reforma do Ensino Médio em Minas Gerais, esse aspecto também deve estar presente, ou seja, quais são as reais condições para que essa mudança, que está sendo proposta, de fato aconteça? Outro fator a ser considerado é o que Zibas (2005a, p. 25) apresenta o fato de que há uma necessidade de aproximação entre currículo e cultura juvenil, visto que "Os professores têm, em geral, grande dificuldade de aproximar-se da cultura adolescente. Esse distanciamento afunila a cultura da escola, empobrece as trocas entre os sujeitos do mundo escolar e converte, muitas vezes, o conteúdo das disciplinas em elemento aversivo aos alunos".

Além disso, os professores devem conhecer essa proposta para que não ocorra o que Zibas (2005b, p. 1076) aponta, apoiado em outras pesquisas, como um dos grandes problemas da reforma educacional no Brasil, qual seja: "Os professores têm pouca informação sobre a reforma, relacionando-a, em um primeiro momento, apenas ao material recebido, às mudanças nas grades curriculares e aos processos de avaliação".

Como princípios norteadores o documento apresenta: o compromisso fundamental com a formação, o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; a gestão democrática; escola mais aberta à participação da comunidade e mais inclusiva; a autonomia pedagógica da escola; participação ativa da comunidade; plano curricular sintonizado com a vida social e com o mundo do trabalho; compromisso com a difusão de valores e atitudes; conteúdos curriculares visando à transformação social e à participação ativa dos alunos nas atividades escolares (SEE, 2006).

No entanto, Soares (2008), ao analisar a reforma educacional do Ensino Médio no Brasil, a partir dos Parâmetros Curriculares Educacionais (PCNs), nos informa que a reforma curricular "já havia começado antes mesmo de ser levada às instâncias da sociedade diretamente ligadas a sua aplicação" (Soares, 2008, p. 68), qual seja: aos professores da educação básica e à comunidade escolar de maneira geral. Para esse autor, "Isto demonstra que tradicionalmente as políticas públicas no Brasil raramente consultam o público o qual procurará atingir, o que denuncia uma grave despreocupação dos gestores públicos que ainda carregam uma ação autoritária na elaboração de tais políticas" (Soares, 2008, p. 68).

O documento como um todo enfatiza a necessidade do uso das linguagens tecnológicas para suprir, ou superar os atrasos educacionais brasileiros, indicando os cursos que serão implementados em todas as escolas, desde capacitação em informática instrumental até a construção de *websites,* bem como o desenvolvimento de competências educacionais. Para Soares (2008), "o objetivo da reforma curricular do ensino médio está intrinsecamente subordinado às determinações do mundo produtivo, tendo a linguagem informacional como alicerce para a implantação das reformas" (p. 69). Esse autor afirma ainda

> ... que as ditas linguagens tecnológicas vêm encobrindo todo o discurso da necessidade de transformação dos sistemas educacionais públicos. Estas linguagens são vistas como a solução para o atraso da escola diante de uma sociedade que avança a passos largos pelos caminhos das tecnologias informacionais [...] Mas dentro e fora da escola infelizmente a realidade tem sido outra. Somente 13,6 milhões de pessoas, 8% da população, acessam a internet a partir de computadores em casa, conforme o Mapa das Desigualdades Digitais (2006), do Ministério da Ciência e Tecnologia (Soares, 2008, p. 69)

Silva ao analisar a reforma do Ensino Médio brasileiro, via elaboração de ordenamentos legais, corrobora com essa ideia e explica que

> O conceito de 'competências' vem associado ao de 'tecnologias', que, juntos, condensam o ideal de formação na reforma curricular, qual seja, o da adaptação da escola e da formação humana às demandas decorrentes do processo de reestruturação social e produtiva. Por essa razão, 'tecnologias', 'competências e habilidades' e 'adequação ao mundo do trabalho' são categorias centrais nas proposições da reforma curricular, bem como na análise de seus impactos sobre as práticas educacionais. (Silva, 2009, p. 445).

Outro documento analisado foram as propostas curriculares para o Ensino Médio, denominadas de Conteúdo Básico Comum (CBC) das disciplinas que compõem o currículo desse nível de ensino (Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Química e Sociologia). A partir da leitura desse documento apresentaremos algumas concepções quanto às diretrizes para o ensino, às orientações metodológicas/ seleção de conteúdos de ensino e avaliação que estão presentes em todos, ou quase todos, os CBCs, os quais foram objeto de nossa análise.

Diretrizes para o ensino

Em todos os CBCs encontramos uma justificativa inicial que pretende, principalmente, indicar a finalidade das disciplinas e apontar as diretrizes para o ensino.

A função do ensino de Artes, nesta etapa da escolarização, visa, principalmente, de acordo com os autores do CBC, que o aluno conheça e faça "arte" de maneira a propiciar aprendizagens que estabeleçam relação entre os discentes consigo mesmos e com o mundo, possibilitando experiências e vivências que sejam significativas tanto na apreciação e reflexão como na elaboração artística. A intenção é que ao final do Ensino Médio o aluno seja capaz de

> realizar produções artísticas individuais e/ou coletivas, sendo capaz de analisá-los formal e esteticamente, de refletir sobre eles, de apreciá-los e de compreender seus processos de criação e suas diferenças materiais e conceituais. É importante, ainda, que saibam valorizar o trabalho dos profissionais e técnicos das expressões artísticas, dos profissionais da crítica, da divulgação e circulação dos produtos de arte, bem como seus critérios de construção (CBC – Artes, 2006, p. 35).

Os autores ressaltam que esse documento foi elaborado em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Eles ainda destacam que

> Ao elaborar esta proposta, duas ordens de preocupações se evidenciaram:
> • Inserir o ensino da arte de forma que a criação ordenada e ordenadora contribua para o desenvolvimento integral dos jovens, enriquecendo todo indivíduo que dela fizer uso;
> • Propor um programa exeqüível, disposto de maneira simples, mas capaz de sintetizar em diferentes módulos as inúmeras possibilidades da criação artística frente às novas tecnologias disponíveis no mundo contemporâneo (CBC – Artes, 2006, p. 33).

Apesar de terem falado de exequibilidade – ao ser apresentada a organização dessa área de conhecimentos (que é ampla, nos dizeres dos próprios autores), bem como os recursos humanos imprescindíveis para realização desse conhecimento na escola de Ensino Médio –, identificamos uma contradição, pois o ensino de Artes irá acontecer apenas no 1º ano, no entanto para realizar a proposta do CBC são necessárias cinco formações específicas e, portanto, cinco professores diferentes

> A área de conhecimento Arte é ampla e engloba para fins de estudo, no ensino médio, cinco áreas específicas: artes audiovisuais, artes visuais, dança, música e teatro. Para cada uma delas, é necessário um professor especialista e condições mínimas de infra-estrutura para que seu ensino seja significativo. Fica claro que é extremamente desejável que sejam feitos projetos conjuntos integrados, desde que o conhecimento específico de cada área de expressão seja construído (CBC – Artes, 2006, p. 33).

Considerando as condições precárias das escolas estaduais mineiras, em relação aos aspectos do financiamento, da descentralização do ensino, gestão, participação e autonomia das escolas – os quais foram analisados nos trabalhos de Silva (1999); Teixeira (2001); França (2003); Oliveira (2003); Alves (2008) dentre outros –, indagamos: como e onde será possível a execução dessa proposta? Quantas escolas possuem a infraestrutura necessária para que a proposta seja de fato "exequível"? Os autores parecem reconhecer essas e outras dificuldades, inclusive de formação, e assinalam que

> é necessário que o professor tenha uma base de conhecimentos que lhe possibilite a amplidão de pensamento, tanto para conhecer os caminhos trilhados por seus alunos, quanto para propiciar momentos significativos que possibilitem encontrar novos processos individuais e coletivos. Caso isso não seja possível, aconselha-se que o professor solicite cursos de capacitação ou lance mão do conhecimento de outros membros da comunidade, que possam participar como agentes informadores, num primeiro momento. Ao longo do tempo, a escola deve se programar para ter professores capacitados em todas as áreas artísticas (CBC – Artes, 2006, p. 34).

A proposta curricular para Educação Física da SEE/MG, editado para consolidar essa política educacional para o Ensino Médio, afirma que o CBC contempla os conhecimentos mínimos necessários para que os adolescentes e jovens possam vivenciar a sua corporeidade com autonomia e responsabilidade para intervirem na sociedade com ludicidade e qualidade de vida. Além disso, o compromisso com uma Educação Física voltada para a formação cidadã dos alunos deve ser orientado por:

> • Corpo concebido na sua totalidade;
> • A qualidade de vida como requisito para a vivência corporal plena;
> • As práticas corporais como linguagem;
> • A ludicidade como essência da vivência corporal;
> • A escolarização como tempo de vivência de direitos;
> • A democracia como fundamento do exercício da cidadania;
> • A ética e a estética como princípios norteadores da formação humana (CBC – Educação Física, 2008, p. 17).

Para além desse aspecto da cidadania, no CBC de Língua Portuguesa é enfatizado que os conteúdos e práticas de ensino selecionados devem favorecer a formação de cidadãos capazes de participação social e política, funcionando, portanto, como caminho para a democratização e para a superação de desigualdades sociais e econômicas, utilizando-se para isso desse texto como objeto privilegiado de estudo (CBC – Língua Portuguesa, 2008). O CBC de Química (2008) aponta a necessidade de admitir que os sujeitos (da comunidade escolar) são também constituídos a partir de seu meio social, cultural e histórico.

No CBC de Biologia é ressaltada a necessidade de o professor ser um articulador de metodologias de ensino que se caracterizem por uma variedade de atividades que sejam estimuladoras da criatividade do aluno, considerando o interesse deste pelos temas e também problematizando situações para gerar o desenvolvimento dos conteúdos a serem abordados. As autoras consideram que o professor, ao planejar as atividades, deve

> partir do princípio de que os fatos e conceitos não são apenas os conteúdos a serem ensinados em sala de aula. É necessário desenvolver outros tipos de conteúdos: os procedimentos, as atitudes e os valores, sem os quais os conceitos e os fatos não serão significativos. Para tanto é preciso considerar alguns aspectos como, por exemplo, a escolha dos conteúdos, o reconhecimento do papel das idéias prévias dos estudantes, como objeto de trabalho pedagógico e do entendimento do caráter social da construção do conhecimento científico (CBC – Biologia, 2008, p. 13).

Para os autores do CBC de Física,

> um currículo [dessa disciplina] deve estar voltado para a educação geral do cidadão, abrindo perspectivas para a formação profissional do estudante e possibilitando a aquisição de uma cultura técnica e científica básica. Por outro lado, o currículo também deve oferecer os conhecimentos básicos para aqueles alunos que desejam ingressar em curso superior ligado a carreiras tecnológicas ou científicas (CBC – Física, 2008, p. 16).

Já no CBC de Língua Estrangeira, os autores dizem que as diretrizes para esse componente curricular implica na capacidade dos alunos de falar, ouvir, ler e escrever em um idioma estrangeiro. Para tal, é proposto um trabalho de integração com essas quatro habilidades em conjunto com os conhecimentos linguísticos, tendo como seu objetivo principal o desenvolvimento de comunicação dos alunos em uma determinada língua estrangeira.

No 1º ano do Ensino Médio o conteúdo de Língua Estrangeira deve completar uma carga horária anual de 80 horas, sendo que os Conteúdos Básicos Comuns devem ser desenvolvidos com os alunos desse nível educacional; os alunos pertencentes ao 2º ano terão uma carga de 160 horas e deverão fazer os conteúdos complementares de Língua Estrangeira ou de aprofundamento, sendo estes uma previsão. A escolha dos conteúdos do 3º ano do Ensino Médio é de responsabilidade da escola, além disso, é proposta uma interdisciplinaridade entre as disciplinas de Língua Estrangeira e Português. (CBC – Língua Estrangeira, 2008).

São apresentados nesse CBC cinco temas de conteúdos: compreensão escrita; produção escrita e oral; compreensão oral e conhecimento léxico-sistêmico. Nesse sentido, os autores afirmam que

> [os conteúdos] Devem garantir ao aluno oportunidades de utilização da língua estrangeira para atingir propósitos reais de comunicação, sendo que a sala de aula deve se transformar num espaço de prática social para interações significativas. Recomenda-se também que haja uma articulação entre ensino de língua estrangeira e o de outros conteúdos disciplinares. (CBC – Língua Estrangeira, 2008, p. 55).

O CBC de Matemática, que abrange três competências como meta para serem seguidas, tem como base os PCNs, a área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias

> Representação e comunicação: leitura, transmissão de idéias, interpretação e produção de texto nas diversas formas características de área.

> Investigação e compreensão: capacidade de enfrentar desafios e resoluções de problema, utilizando-se de conceitos e procedimentos peculiares (experimentação, abstração, modelagem).
> Contextualização no âmbito histórico ou sócio-cultural, na forma de analise critica das idéias e dos recursos da área, para questionar, modificar ou resolver problemas postos. (CBC – Matemática, 2008, p. 33).

Nesse sentido, é sugerido que os alunos trabalhem com tarefas que proporcionem a criatividade (como já citado em outras disciplinas); a abertura para questionamentos, (dúvidas, por exemplo); as observações e relatos sobre as atividades; sejam elas oral ou escrita e também auxiliar o aluno na justificativa dos procedimentos adotados na resolução dos problemas a serem colocados.

E, por fim, o CBC de Química aponta como finalidade o estímulo e o exercício de atitudes que favoreçam o trato das individualidades, das relações interpessoais, da nossa sociedade e do ambiente. Assim, nesse caso é adequado apoiar-se no PCN:

> A química pode ser de formação humana que ampliam os horizontes culturais e a autonomia no exercício da cidadania, se o conhecimento químico for promovido como um dos meios de interpretar o mundo e intervir na realidade, se for apresentado como ciência, com seus conceitos métodos e linguagens próprios, e como construção histórica, relacionada ao desenvolvimento tecnológico e aos muitos aspectos da vida em sociedade (CBC – Química, 2008, p. 14).

No CBC de Química é dito, ainda, que é necessário que os alunos reconheçam e compreendam as transformações químicas recorrentes em nosso meio cultural e tecnológico.

Orientações metodológicas/critérios para seleção de conteúdo

Ao analisarmos as orientações/critérios para a seleção de conteúdo, identificamos que este tem por finalidade precípua apontar a decisão do que e como ensinar os diferentes conteúdos que compõem as disciplinas do Ensino Médio, apresentando, de maneira geral, uma preocupação com a promoção de um trabalho interdisciplinar orientado por eixos temáticos e subdivididos em temas, subtemas e conteúdos.

Nos critérios para a seleção de conteúdos para o ensino de Artes, os autores apresentam três eixos articuladores do processo de ensino-aprendizagem: o fazer, o apreciar e o contextualizar, os quais devem orientar a seleção e organização dos conteúdos da seguinte maneira:

> Conteúdos que favorecem a compreensão da arte como cultura, do artista como ser social, e dos alunos como produtores e apreciadores;

> Conteúdos que valorizam as manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas e locais, incluindo a contemporaneidade e a arte brasileira;
> Conteúdos que possibilitam que os três eixos da aprendizagem possam ser realizados com grau crescente de elaboração e aprofundamento (CBC – Artes, 2006, p. 36-37).

As orientações dos roteiros de atividades são organizadas de maneira a explicitar os seguintes elementos: por que ensinar; condições para ensinar; o que ensinar; como ensinar; como avaliar (CBC – Artes, 2006).

Ao apresentarem as orientações metodológicas para a Educação Física, as autoras ressaltam que "Não se constrói uma nova proposta de Educação Física Escolar por decreto. Precisamos ter um plano de ação" (CBC, 2008, p. 24). No entanto, quando indicam o conteúdo curricular a ser tratado na Educação Física, bem como a concepção de currículo que deve permear a proposta, identificamos uma contradição, uma vez que afirmam

> Em consonância com a LDB e os princípios norteadores dessa proposta, currículo é compreendido como um conjunto de experiências organizadas sistematicamente em dada realidade concreta, historicamente situada, destinado à formação de sujeitos *autônomos,* capazes de intervir na realidade e transformá-la segundo a ética democrática. Essa concepção supera a tradicional compreensão de currículo como rol de disciplinas que compõem um curso ou relação de temas que constituem uma disciplina.
> No que tange à estrutura organizacional dos conteúdos da disciplina de Educação Física ao longo da Educação Básica, *a Secretaria Estadual da Educação definiu,* a partir das orientações da LDB, a estruturação do Conteúdo Básico Comum (CBC) conteúdos relevantes e necessários ao desenvolvimento das competências e habilidades consideradas imprescindíveis aos alunos em cada nível de ensino e que, portanto, devem ser, *obrigatoriamente*, ensinados em todas as escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais (CBC – Educação Física, 2008, p. 32, destaques nossos).

Entendemos que uma proposta que diz considerar o professor como autor de sua prática pedagógica não deveria usar o termo "obrigatoriamente", pois onde fica a autoria e a autonomia desses professores, uma vez que eles realizarão o trabalho por obrigação e não por adesão/entendimento e concordância com o projeto? Outro aspecto que deve ser considerado é aquele apresentado por Sacristán (2000, p. 61), que afirma não ser fácil "pensar na possibilidade de um núcleo de conteúdos curriculares obrigatórios para todos, frente aos quais os

indivíduos tenham iguais oportunidades de êxito escolar".

As orientações metodológicas apontam para o compromisso da área da Educação Física com a formação cidadã, o que demanda que o processo de ensino-aprendizagem seja orientado pelos seguintes princípios metodológicos: reconhecimento e valorização das experiências e conhecimentos prévios dos alunos; consideração da diversidade cultural como ponto de partida da educação inclusiva; integração teoria-prática; interdisciplinaridade; articulação coerente entre conteúdos, métodos e recursos didáticos; ressignificação da concepção dos espaços e tempos; avaliação processual e permanente e aprendizagem continuada (CBC – Educação Física, 2008, p. 24).

No CBC de Língua Portuguesa, as autoras afirmam que qualquer que seja o conteúdo a ser tratado o importante é que a constituição dos conceitos aconteça de forma espiralada e progressiva, promovendo uma inter-relação entre os conceitos.

Para o CBC de Biologia os conteúdos estão organizados em torno dos conceitos de "Energia e Biodiversidade". As autoras justificam a utilização destes, pelo fato de eles permitirem um trabalho interdisciplinar, articulando as disciplinas de Química, Física e Matemática em torno de uma compreensão atualizada da vida. Desse modo, elas ainda afirmam que

> A Energia é um conceito integrador importante nos campos das ciências naturais, permitindo aos estudantes o entendimento de uma ampla gama de fenômenos, alguns dos quais fazem parte do cotidiano das pessoas, ligados a problemas sociais e econômicos. E o conceito Biodiversidade, uma vez que caracterizar de forma mais particular, a Biologia como objeto de estudo (CBC – Biologia, 2008, p. 32).

A ênfase na interdisciplinaridade é dada também no CBC de Língua Portuguesa, quando é mencionado que as oportunidades de aprendizagem devem ser ricas, variadas, recursivas, de forma a permitir que o aluno estabeleça relações entre os conceitos, seja no interior da disciplina, seja entre as disciplinas e áreas.

Quanto às orientações metodológicas, o CBC de Biologia sugere que se parta da observação e discussão dos fenômenos naturais mais simples e, a partir disso, avançar de maneira gradual na direção dos modelos explicativos

> que vão se sofisticando à medida que o tema vai sendo trabalhado. Espera-se que os modelos mais complexos de explicação dos fenômenos se complementem com o ensino dos tópicos complementares e mediante a interação com o ensino das demais disciplinas científicas do currículo (CBC– Biologia, 2008, p. 32).

No CBC de Biologia são propostos quatro grandes temas: "teia da vida", "história da vida na terra", "linguagem da vida" e "corpo humano e saúde". Os critérios para a seleção desses temas, de acordo com as autoras, foram a possibilidade de um trabalho interdisciplinar entre as disciplinas Biologia, Física, Química e Matemática, por ponderarem as ideias que organizam o pensamento biológico –, porque podem instrumentalizar o estudante "no estabelecimento de relações mais complexas entre as diversas áreas do conhecimento biológico, principalmente ao incorporar os níveis de organização dos sistemas vivos, como ecossistemas, populações, organismos e células" (CBC – Biologia, 2008, p.16) – e por possibilitarem o tratamento recursivo de algumas ideias-chaves da Biologia que são: ciclo, transformação, conservação, metabolismo, diversidade, adaptação e regulação.

Para o CBC de Química, o importante é que os professores sejam capazes de desenvolver as seguintes habilidades: representação e comunicação; investigação e compreensão e contextualização sócio-histórica. Para isso, a Química foi divida em três eixos: o primeiro tem o tema propriedades dos materiais; o segundo, constituição e a organização dos materiais; o terceiro, a energia envolvida nas transformações dos materiais. O CBC de Química também ressalta a necessidade de se trabalhar a interdisciplinaridade com as disciplinas de Biologia e Física.

Já o CBC de Língua Estrangeira foi dividido em apenas um eixo temático: recepção e produção de textos orais e escritos de gêneros textuais variados em língua estrangeira com 10 temas diferentes, além de ser dividido em 71 tópicos e habilidades. Os temas são:

- compreensão escrita (leitura) e produção escrita
- compreensão oral (escuta) e produção oral
- conhecimento léxico-sistêmico, leitura (compreensão e escrita) e produção textual
- escuta (compreensão oral) e fala (produção oral)
- aspectos léxico-sistêmicos.

Os eixos temáticos da disciplina de Matemática estão divididos por ano, ou seja, há três para cada ano do Ensino Médio, contudo com temáticas iguais. O tema no eixo um é "números", "contagem e análise de dados"; eixo dois: "funções elementares e modelagem" e no terceiro eixo: "geometria e medidas".

A proposta metodológica formulada pelo CBC de História parte da história problema assim definida

> A evolução recente da historiografia mostra, [...] que nós passamos de uma narração cronológica, de reconstituição de fatos encadeados ao longo do tempo – para uma história problema. A história-problema, diferentemente da história tradicional, visa ao exame analítico de um

> problema, de questões através de diferentes períodos históricos. Na perspectiva da história-problema, o historiador, como ressalta Furet [...] abandona sua pretensão de narrar tudo aquilo que se passou de importante na história da humanidade ou de uma parte da humanidade. O historiador se torna consciente de que ele escolhe algumas questões, em torno das quais ele construirá o seu objeto de estudo, estabelecendo diálogo entre o presente e o passado. A delimitação do período e do conjunto de acontecimentos que deste fazem parte – como é usual numa perspectiva tradicional da história – não é suficiente. Exige-se, ainda, que a delimitação de problemas para os quais se buscam respostas (nunca definitivas) estejam em relação com os problemas e questões colocados pelo presente (CBC – História, 2008, p. 16).

Além de convidar os alunos a problematizar, também foi considerado nesse CBC "a construção do conhecimento pelos alunos" como passo fundamental para a compreensão dos conceitos de cidadania e democracia. Partindo disso, foi feita a escolha de três eixos temáticos assim definidos: I – "Mundo Moderno, Colonização e Relações Étnico-Culturais (1500-1808)"; II – "Cultura e Política na Construção do Estado Nacional Brasileiro (1822-1930)" e III – "Mundo Contemporâneo, República e Modernidade. Cidadania e Democracia: de 1930 aos dias Atuais". Dessa forma, pensou-se em resolver o problema mais importante: "a construção da cidadania e da democracia no Brasil contemporâneo".

A seleção dos conteúdos no CBC de Geografia é assim justificado

> Do mesmo modo que existem várias razões que justificam a presença da geografia nos currículos escolares do ensino fundamental, são muitas as formas de definir os critérios para a seleção dos conteúdos. O importante é que esses critérios não são excludentes, ou seja, uma boa seleção de conteúdos deve levar em conta todos eles: científico, tecnológico, cultural e pedagógico (CBC – Geografia, 2008, p. 16).

Dando relevância aos critérios científico, tecnológico, cultural e pedagógico, são apresentados os seguintes eixos-temáticos: eixo temático I: "As geografias do cotidiano"; eixo temático II: "A sociodiversidade das paisagens brasileiras e suas manifestações espaço-culturais"; eixo temático III: "A globalização e regionalização no mundo contemporâneo" e eixo temático IV: "Meio ambiente e cidadania planetária."

Avaliação

Apesar dos CBCs de Física, Química e Sociologia não apresentarem uma proposta sistematizada de avaliação, podemos inferir, a partir da leitura dos outros CBCs, que de maneira geral a

avaliação é compreendida como formativa, processual, contínua e promotora do desenvolvimento de competências.

No CBC de Artes, por exemplo, deixa-se claro que ela deverá ser utilizada de forma coerente e estruturada, de modo que se tenha um ensino comprometido com a construção do conhecimento e o envolvimento com sentimentos e emoções, com a possibilidade de expressão individual e coletiva.

No CBC de Biologia o erro é visto como uma revelação da lógica de quem aprende. Neste sentido, "avaliar é buscar compreender essa lógica, explicitá-la para quem está aprendendo, possibilitando seu avanço" (2008, p. 26). Além disso, mais adiante é dito que

> Por isso, a avaliação deve ser feita em diversas situações e com critérios explícitos e claros. Deve utilizar diferentes instrumentos, como observações sistemáticas durante as aulas, pesquisas, desenhos, comunicações de experimentos, relatórios de leituras, provas dissertativas ou de múltipla escolha, portfólio, auto-avaliação, entre outros (CBC – Biologia, 2008, p. 26).

Corroborando com essa ideia, o CBC de Educação Física (2008, p. 29) afirma que "as dificuldades passam a ser ponto de partida para a superação e melhoria do desempenho. Avalia-se, também, para diagnosticar níveis de aprendizagem, bem como interesses, preferências, opiniões e sugestões que possam contribuir para a melhoria do processo ensino aprendizagem".

O CBC de Filosofia apresenta a proposta de avaliação da seguinte maneira:

> Acreditamos que a Avaliação em Filosofia deve ser objeto de discussão permanente entre professores, alunos e educadores em geral. Propomos aqui alguns parâmetros fundamentais para orientar o debate, em diferentes níveis e instâncias:
> – em Filosofia, avalia-se não apenas a assimilação dos conteúdos, na sua positividade, mas, principalmente, a capacidade de argumentação que sustenta uma determinada tomada de posição;
> – disso decorre uma questão incontornável, tão difícil quanto premente: como estabelecer "progressão" no ensino / aprendizado de Filosofia?
> – é preciso saber propiciar momentos avaliativos diferenciados: avaliações de conteúdos, de atitudes e de competências;
> – enquanto sondagem do ensino e do aprendizado efetivos, os processos avaliativos devem servir para que sejam feitas correções de cursos / percursos, tanto dos professores como dos alunos;
> – avaliação é também uma oportunidade de aprendizado, tanto para o aluno, como para o professor;
> – a avaliação deve levar em conta tanto o empenho (pólo subjetivo),

> como o desempenho (pólo objetivo) do indivíduo avaliado; nessa medida ela é tanto construção e processo, como aferição de resultados;
> – é preciso incorporar uma dimensão de auto-avaliação permanente, em todos os níveis: do aluno, do professor, da instituição;
> – não podemos deixar de reconhecer que os processos avaliativos (valorativos) estão, inevitavelmente, associados a "jogos de poder", em níveis diversos – entre indivíduos, pequenos grupos, turmas ou instituições (CBC – Filosofia, p. 16).

Nesse sentido, avalia-se não apenas a assimilação dos conteúdos na sua positividade, mas, principalmente, a capacidade de argumentação que sustenta uma determinada tomada de posição.

No CBC de História é destacada a concepção de avaliação como um processo que implica diagnóstico, acompanhamento, busca de superação das dificuldades e não apenas provas e testes para medir o desempenho final dos alunos. Vejamos:

> Prevê-se que a avaliação inclua, além das provas, as observações e registros dos professores, permitindo acompanhar através de fichas individuais o desenvolvimento das habilidades de raciocínio, o processo de construção de cada aluno, assim como incentivar a construção pelos alunos de instrumentos (portfólios, memorial) que propiciem a formação da autonomia e reflexão sobre o processo de construção do saber histórico e do sentido desse conhecimento para suas vidas (CBC – História, 2008, p. 19).

Isso significa compreender a avaliação como parte do próprio processo de aprendizagem, constituindo-se num grande desafio não só para os professores de História, mas para o corpo docente de uma mesma escola (CBC – História, 2008). De forma contraditória, as orientações pedagógicas apresentadas no Centro de Referência Virtual do Professor – site mantido pela Secretaria Estadual de Educação com recomendações e orientações para os docentes – não traz sugestão de como avaliar. O mesmo acontece com os roteiros de atividades apresentado no mesmo site. Além disso, não há sugestões e nem orientações de como elaborar portfólios ou memorial.

A proposta presente no CBC de Geografia aponta para avaliação formativa, assim definida:

> As atividades são situações educativas planejadas pelo professor para que as aprendizagens se desenvolvam como processo de construção de conhecimentos, diferentemente de métodos tradicionais, que apresentam idéias prontas, acabadas. Essas atividades são, ao mesmo tempo, instrumentos de avaliação, pois permitem o levantamento de dados sobre o processo de aprendizagem e a autonomia do aluno no ato de compreender como se aprende. (CBC – Geografia, 2008, p. 44).

Tanto as orientações pedagógicas quanto os roteiros de atividades existentes no CRV estão recheados de atividades; acreditamos que fica difícil para o professor acompanhar a proposta de avaliação formativa, devido ao grande número de alunos, uma vez que ele dispõe de duas aulas por semana e, para completar um cargo, precisa dezoito turmas, como a maioria dos docentes possui dois cargos, pode-se chegar a mais de setecentos alunos por professor.

No CBC de Matemática, a avaliação é vista como parte do processo de ensino-aprendizagem que deve levar em conta as competências pedagógicas e as competências sociais a serem adquiridas pelos alunos. A avaliação também deve fornecer ao professor informações sobre o aprendizado dos alunos em relação à compreensão dos conteúdos.

O CBC de Língua Estrangeira não aborda a avaliação, contudo nas orientações pedagógicas constata-se que

> A avaliação deve constar de dois momentos. Durante a aula, os alunos devem ser avaliados pela participação e cumprimento das tarefas. A contribuição de cada um é fundamental para o bom desempenho do grupo. Num segundo momento, a avaliação pode se dar por meio de uma prova que contemple as habilidades desenvolvidas nestas Obs. Sugere-se questões de múltipla escolha, mapas conceituais, resumos ou esquemas e comparação entre dois textos sobre o mesmo tema (Orientações Pedagógicas de Língua Estrangeira, 2008, p. 1).

Para o CBC da disciplina de Língua Portuguesa a avaliação deve ocorrer antes, durante e depois do processo de ensino e aprendizagem, pois o professor nesse momento deve ser capaz de ver o crescimento do aluno e evitar que uma situação não agradável chegue ao ponto de se tornar irreversível. Assim, ele deve saber diagnosticar as dificuldades e auxiliar os educandos.

Algumas considerações

Os CBCs, as orientações pedagógicas e os roteiros de atividades são materiais que descrevem de maneira minuciosa o trabalho que os professores devem desenvolver, apontando objetivos a serem trabalhados, metodologia de trabalho pedagógico, indicando as habilidades e competências a serem desenvolvidas. Alguns CBCs apresentam inclusive questões que podem ser utilizadas pelos professores para desenvolver determinado conteúdo, explicando como deve ser realizada a avaliação.

Sacristán (2000) nos assevera para o fato de que numa reformulação curricular é necessário levar em conta as tarefas a serem desenvolvidas pelos professores, os quais promoveram as mudanças propostas. Nesse sentido, o autor nos alerta que para o professor:

"Um material muito estruturado talvez lhe seja mais cômodo, mas lhe ajudará pouco no seu desenvolvimento profissional" (2008, p. 162). Ele afirma ainda que "As estratégias didáticas para os alunos concretos sempre tem de ser acomodadas pelo professor à realidade de cada caso. Nenhum material pode lhe dar todas as decisões pedagógicas elaboradas" (2008, p. 162).

Abramovay e Castro na pesquisa que fizeram sobre o Ensino Médio no Brasil indicaram que

> É, portanto, oportuno mapear realidades, práticas, experiências e, sobretudo, ouvir vozes localizadas a partir de situações vividas por educandos e educadores e, principalmente, suas valorações, frustrações e expectativas, ou seja, vontades, necessidades e materialidades de várias ordens que podem colaborar ou inviabilizar projetos, inclusive a implantação da reforma do ensino médio. (Abramovay; Castro, 2003, p. 550).

Sendo assim, a pesquisa que realizamos visou exatamente os aspectos acima, por meio do diagnóstico dos obstáculos e das necessidades didáticos pedagógicas dos professores. Além disso, procuramos identificar as práticas e as experiências dos docentes do Ensino Médio, coletando dados através de questionários e observações de aulas. O foco principal está em como eles se relacionam com os alunos, com a escola e como colocam em prática os seus saberes para, posteriormente, numa outra fase, propor ações que possam auxiliá-los no desempenho da função docente.

De modo geral, esperamos que a realização desta pesquisa contribua para as investigações no campo da formação de professores, das análises das reformas educacionais, principalmente em relação aos aspectos relacionados ao currículo. Além disso, que o desenvolvimento da fase inicial de diagnóstico possibilite a elaboração e implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos professores que atuam no Ensino Médio. A troca de experiências entre profissionais e a melhoria da qualidade da formação continuada dos docentes se refletirá, certamente, na melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem na educação escolar básica.

Referências

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. *Ensino médio*: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO; MEC, 2003.

ALVES, A. C. T. *Avaliação de impacto sobre a prática docente*: um estudo sobre o curso Normal Superior Veredas. 2008. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, ano 2008.

ANDRÉ, M. Pesquisas Sobre Formação de Professores: Tensões e Perspectivas do Campo. In: FONTOURA, H. A. da; SILVA, M. (Org.). *Formação de Professores, Culturas*: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011. p. 22-33.

FRANÇA, R. L. de Descentralização e avaliação na experiência de Minas Gerais: redefinição do papel do Estado na política educacional dos anos 90. In: FRANÇA, R. L. de (Org.). *Educação, saberes, teorias e práticas: encontros e desencontros*. São Paulo: Factash Editora, 2003. p. 9-38.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores*. Para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

NEUBAUER, R. et al. Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 230, p. 11-33, jan./ abr. 2011.

OLIVEIRA, D. A. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. (Org.). *Política e trabalho na escola*: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 57-74.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes Pedagógicos e Atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

RAMALHO, B. et al. *A pesquisa sobre a formação de professores nos programas de pós-graduação em educação*: o caso do ano 2000. Caxambu: ANPED, GT 08, 2002.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artemed, 2000.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Novo Plano Curricular do Ensino Médio*. Belo Horizonte, 2006.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Proposta curricular de Artes*: ensino médio. CBC de Artes. Belo Horizonte, 2008.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Proposta curricular de Biologia*: ensino médio. CBC de Biologia. Belo Horizonte, 2008.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Proposta curricular de Educação Física*: ensino fundamental e médio. CBC da Educação Física. Belo Horizonte, 2008.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Proposta curricular de Filosofia*: ensino médio. CBC de Filosofia. Belo Horizonte, 2008.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Proposta curricular de Física*: ensino médio. CBC de Física. Belo Horizonte, 2008.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Proposta curricular de História*: ensino médio. CBC de História. Belo Horizonte, 2008.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Proposta curricular de Língua Estrangeira*: ensino médio. CBC de Língua Estrangeira. Belo Horizonte, 2008.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Proposta curricular de Língua Portuguesa*: ensino médio. CBC de Língua Portuguesa. Belo Horizonte, 2008.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Proposta curricular de Matemática*: ensino médio. CBC de Matemática. Belo Horizonte, 2008.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Proposta curricular de Química*: ensino médio. CBC de Química. Belo Horizonte, 2008.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Proposta curricular de Sociologia*: ensino médio. CBC de Sociologia. Belo Horizonte, 2008.

SILVA, M. S. P. Relações de trabalho na escola pública: práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983-1994). 1999. 300 f. Orientador: Prof. Dr. Newton Antônio Paciulli Bryan. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, ano de defesa.

SILVA, M. R. da. Tecnologia, Trabalho e Formação na Reforma Curricular do Ensino Médio. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 441-461, maio/ ago. 2009.

SOARES, J. M. M. S. Política social da educação e o mundo do trabalho: a interpretação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio na escola pública. 2008. 129 f. Orientador: Silvia Cristina Yannoulas. Tese (Doutorado em Política Social) – Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, L. H. G. A cultura organizacional e o impacto das propostas de mudança em escolas estaduais de Minas Gerais. In: DOURADO, F.; PARO, V. H. (Org.). *Políticas públicas & educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001. p. 143-158.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 24-37, jan./ fev./ mar./ abr. 2005a.

ZIBAS, D. M. L. Refundar o Ensino Médio? Alguns Antecedentes e Atuais Desdobramentos das Políticas dos Anos de 1990. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, out. 2005b.

AMBIVALÊNCIA DA QUALIDADE EDUCACIONAL EM MINAS GERAIS: REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO

Valéria Moreira Rezende
Rogéria Moreira Rezende Isobe
Fernanda Borges de Andrade Dantas

Introdução

No âmbito do movimento reformista engendrado nos países latino-americanos a partir da década de 1990, a questão da melhoria da qualidade da educação básica no Brasil tem sido alvo de constantes debates e discussões nos meios de comunicação de massa, nos discursos oficiais, na sociedade civil e nos diversos estudos desenvolvidos por pesquisadores do campo educacional sob diferentes perspectivas de análise.

O Ensino Médio, nesse cenário, passou a ser alvo de inúmeros programas e projetos em busca da tão propalada qualidade no ensino largamente inspirada na racionalidade econômica do mercado e nos princípios e técnicas que embasam a administração de empresas privadas (Zibas; Ferretti; Tartuce, 2006). Por outro lado, diversos estudiosos têm desenvolvido pesquisas com o objetivo de perceber o impacto das reformas e em que grau de complexidade elas provocam mudanças na escola média (Kuenzer, 2000; Krawczyk, 2003; Mitrulis, 2002; Zibas; Ferretti; Tartuce, 2006, Augusto; Oliveira, 2010).

Diante da necessidade de ampliar o debate sobre a escola média, este capítulo se propõe a apresentar uma análise fundada na pesquisa empírica com perspectiva privilegiada para compreender de que modo os programas governamentais são implementados no interior da escola, propondo um olhar que não se restrinja a categorias explicativas excessivamente amplas e homogeneizantes do universo escolar. Nessa perspectiva, este trabalho objetiva oferecer elementos para compreensão das políticas educacionais direcionadas para o Ensino Médio, tomando como eixo de análise a implementação do Projeto Escolas-Referência (PER) em Minas Gerais.

A investigação que deu origem a este capítulo (Rezende, 2007) foi desenvolvida em duas instituições selecionadas pelo governo estadual para participar do PER, localizadas em uma cidade no interior de Minas Gerais. As duas escolas envolvidas na pesquisa, denominadas aqui de Escola A e Escola B, oferecem o Ensino Médio regular básico, cujo objetivo principal,

como etapa final da educação básica, é a formação geral, conforme a proposição legal que subsidia esse nível de ensino no Brasil.

A base empírica da investigação foi construída a partir da adoção de métodos de coleta e análise de dados de abordagem qualitativa, que permitiram perscrutar as tensões que marcaram o processo de elaboração do Projeto de Desenvolvimento Pedagógico Institucional (PDPI) no contexto de implementação do PER. Dentre os fatores que levaram à opção pela pesquisa em caráter qualitativo destaca-se a possibilidade de destrinçar as relações estabelecidas no interior das instituições, desvendando "a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação" (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16).

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram: a) entrevistas semiestruturadas com os sujeitos que atuam no interior das escolas – responsáveis pela implementação do projeto na instituição (diretores, professores e supervisores) – e com os profissionais que atuam nas SRE-MG – responsáveis pelo acompanhamento das ações realizadas nas escolas –; b) análise de documentos oficiais – referentes ao PER e ao PDPI – para cotejamento dos dados coletados por meio de entrevista. A coleta de dados foi realizada durante a fase inicial de implementação do PER – nos anos de 2004 a 2006 e no ano de 2007 – com o objetivo de analisar os impactos do projeto nas escolas em análise.

O estudo foi organizado com base em quatro eixos analíticos. O primeiro problematiza a questão da qualidade da educação a partir de um repertório teórico que permitiu a análise do universo empírico da pesquisa. O segundo discute a questão da qualidade do Ensino Médio a partir das reflexões de autores que analisam aspectos das reformas políticas materializadas em programas educacionais na escola média brasileira. As diretrizes do PER e do PDPI são apresentadas em seguida, e a análise do processo de implementação do projeto nas escolas A e B é realizada no quarto eixo analítico. Ao final, serão apontadas algumas considerações sobre a implementação de um projeto "outorgado" pelo governo que se propõe, retoricamente, a promover uma "qualidade no ensino" ainda eivada de indefinições.

Problematizando a "qualidade" da educação

No complexo cenário político, econômico, social e cultural contemporâneo, o conjunto de debates e discussões sobre a escola pública no Brasil traz em seu bojo a questão da "qualidade" da educação, termo polissêmico que suscita diferentes interpretações, distintas leituras e inúmeras formas de abordagem.

Dentre as diversas perspectivas analíticas, o conceito de qualidade tem sido problematizado a partir de uma teorização educacional crítica que sublinha a vinculação com as políticas neoliberais regidas pela

atenção primordial dada às movimentações do mercado (Tommasi, 1996; Barroso, 2005; Fonseca; Marinelli, 2007; Burbules; Torres, 2004; Maués, 2010). Embora já exista uma extensa e sólida literatura que analisa os elementos macroestruturais que fundamentam os discursos reformistas, referenciados pela lógica da produção e do mercado, faz-se necessário um "exame" sucinto do ideário economicista subjacente ao discurso da qualidade da educação.

Para Frigotto e Ciavatta (2003, p. 93), a retórica do discurso neoliberal enfatiza a globalização, o Estado mínimo, a reestruturação produtiva, a sociedade do conhecimento, a qualidade total e a empregabilidade, entre outros aspectos, "cuja função é a de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho". Nessa lógica, as mudanças introduzidas no sistema educacional expressam alterações na forma de gestão e controle do ensino, favorecendo a desobrigação do Estado em termos de responsabilidade e custos de modo que "a escola passa a ser gerida como uma empresa no quadro de um sistema de concorrência em que a satisfação do consumidor decide a sua rentabilidade e eficácia" (Barroso, 1997, p. 27).

A propósito, Barroso (1997) examina a "ilusão racionalista" que "camufla" o caráter artificial da qualidade que se restringe a uma visão normativa e instrumental das ações governamentais pautadas por uma suposta neutralidade técnica. Por conseguinte, os projetos de melhoria da qualidade que se inscrevem nessa perspectiva transferem para a escola os métodos e estratégias de controle próprios do campo produtivo, com o uso de incentivos difundidos por um sistema de prêmios e castigos, orientados pela "necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a qualidade dos serviços educacionais (Gentili, 1996, p. 5).

No âmbito dos programas governamentais, a qualidade educacional assume uma característica retórica, pois o Estado promove a interferência da lógica de mercado no gerenciamento da educação, ao mesmo tempo em que reserva para si o controle e o monitoramento do sistema impondo sua subordinação. Nessas circunstâncias, as tomadas de decisão são arbitrárias e alheias à realidade do ambiente escolar e fundamentam-se numa concepção de qualidade concentrada na produtividade para a qual o produto final não o processo, mas sim é o mais importante. Fazer muitas coisas ao mesmo tempo e obter os melhores resultados, por meio dos mais aligeirados processos, é a tônica imperiosa dos programas de governo que buscam maximizar os produtos, reduzindo ao mínimo os custos (Pérez Gómez, 2001).

Esse processo, denominado de *educação contábil* (Lima, 1997 apud Afonso, 2009) configura-se em uma forma de controle da qualidade que tende a desvalorizar os processos educativos e centrar-se no cálculo e na mensuração de resultados escolares. A complexidade

do fenômeno educativo é desconsiderada nessa perspectiva, pois "nem tudo o que conta em educação pode ser medido ou comparado" (Afonso, 2009. p. 1). A propósito dos mecanismos de controle da qualidade da educação, Afonso observa que

> sem haver garantia de avaliabilidade (ou seja, sem a presença de condições que possibilitem desenvolver processos baseados em metodologias credíveis, válidas e fidedignas, e que permitam emitir e fundamentar juízos valorativos sobre práticas, instituições, contextos e políticas), ficam prejudicadas as formas de prestação de contas e de responsabilização, ou seja, uma parte fundamental dos processos de accountability. (Afonso, 2009, p. 15).

Para o autor, um sistema formal de *accountability* consiste em mensurar e codificar padrões de resultados a partir de métodos estandardizados evidenciando a emergência do chamado *Estado-avaliador* e "a disseminação de uma nova gestão pública (*new public management*) onde a definição prévia de objetivos e a sua mensuração e quantificação são aspectos centrais" (Afonso, 2009, p. 18). Na perspectiva analítica do autor observamos que "Não é, portanto, por acaso que algumas formas de *accountability* em educação têm sido estruturadas tendo como fundamento, exclusivo ou predominante, os resultados dos testes estandardizados no âmbito de avaliações externas" (Afonso, 2009, p.18).

O panorama atual exige a ampliação das reflexões sobre a crescente centralidade das avaliações (nacionais e internacionais) na configuração das políticas educativas e no controle da "qualidade" da educação no Brasil. Trata-se, no dizer de Cabrito, de questionar a

> 'sanha' avaliadora, [que] 'escorregou' para a escola e demais serviços públicos, num processo que veio mesmo a descapitalizar o Estado providência, a arruinar o Estado educador e a endeusar o Estado avaliador/controlador. [...] Na verdade, o problema não se encontra na avaliação da qualidade em educação, mas no processo utilizado para medi-la, no destino a dar a essa avaliação e, em ultima analise, nas razões que se encontram por detrás dela. (Cabrito, 2009 apud Maués, 2010, p. 724).

A problematização da qualidade da educação no Brasil passa necessariamente pela discussão dos sistemas de avaliação e dos indicadores de qualidade definidos no âmbito das agências multilaterais entre as quais se destaca o Banco Mundial (BM), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Unesco, principais responsáveis pela criação de mecanismos de avaliação como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa).

Seguindo a tendência das orientações internacionais o MEC/Inep instituiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no âmbito das diretrizes de "melhoria da qualidade do ensino" ratificando, assim, a regulação das políticas de avaliação por meio de exames padronizados e externos. De acordo com o Projeto de Lei n. 8035/2010, o Ideb é calculado por escola, por rede de ensino e pelo país como um todo e passa a fixar as metas de desenvolvimento educacional, visando o controle da qualidade dos sistemas educacionais:

> Art. 11. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb será utilizado para avaliar a qualidade do ensino a partir dos dados de rendimento escolar apurados pelo censo escolar da educação básica, combinados com os dados relativos ao desempenho dos estudantes apurados na avaliação nacional do rendimento escolar (Brasil, 2010a, p. 2).

O projeto estabelece como uma de suas metas o alcance de médias nacionais para o Ideb no Ensino Fundamental (anos iniciais) de 4,6 em 2011 para 6,0 em 2021; Ensino Fundamental (anos finais) de 3,9 em 2011 para 5,5 em 2021 e no Ensino Médio de 3,7 em 2011 para 5,2 em 2021. Para tanto, a estratégia de controle consiste em "aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do Ensino Fundamental e médio" incorporando "o exame nacional de ensino médio ao sistema de avaliação da educação básica" (Brasil, 2010a, p. 9).

A respeito da interferência da lógica das avaliações nas práticas escolares são pertinentes as observações de Augusto:

> Nesse modo de obrigação de resultados, os professores e as escolas são responsabilizados pela aprendizagem dos alunos, com repercussões sobre sua avaliação de desempenho, e sobre a avaliação institucional. A responsabilização fica vinculada às avaliações externas, realizadas nas escolas estaduais. Essa situação limita as formas de atuação de alguns diretores, colocando-os nas mãos das hierarquias superiores, devido à subjetividade do sistema de avaliação. Mesmo estando prevista na avaliação de desempenho dos diretores, a participação dos Colegiados Escolares, por meio do acompanhamento do trabalho e das reuniões de avaliação, bem como o preenchimento dos instrumentos previstos pelo sistema, a palavra final é dada pelo diretor da Superintendência de Ensino, à qual a escola está jurisdicionada. (Augusto, 2010, p. 51).

Ao contrário dessa lógica de regulação e controle dos processos educativos, a questão da qualidade na educação envolve múltiplas dimensões que permeiam o cotidiano das atividades escolares, devendo-se considerar as práticas dos diferentes atores, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem,

assim como os variados fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) destacam, por exemplo, que nas escolas consideradas eficazes, há uma preocupação com a garantia de horário específico na jornada de trabalho, para atividades que extrapolam as ações desenvolvidas no cotidiano escolar, tendo em vista a organização do "trabalho coletivo, o planejamento de estudos, a organização de eventos, o atendimento de alunos e pais, enfim a consecução dos objetivos da escola" (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 32). A dedicação dos professores *somente a uma escola*, também foi considerada importante nas instituições que apresentam resultados positivos, permitindo dedicação às necessidades dos alunos e da comunidade escolar. Outro fator relevante refere-se à motivação dos profissionais e seu engajamento no projeto pedagógico da escola. Na pesquisa realizada pelos autores fica evidente que a melhoria das condições de trabalho repercute na melhoria da qualidade do ensino (Dourado; Oliveira; Santos, 2007).

A respeito das dimensões extraescolares, a investigação realizada pelos autores ressalta que a qualidade da educação requer a implementação de programas voltados para o enfrentamento de problemas que permeiam o cotidiano das escolas:

> a produção de qualidade da educação sob o ponto de vista extraescolar, implica por um lado, políticas públicas, programas compensatórios e projetos escolares e extra-escolares para enfrentamento de questões como fome, violência, drogas, sexualidade, desestruturação familiar, trabalho infantil, racismo, transporte escolar, acesso à cultura, saúde e lazer, entre outros, considerando-se as especificidades de cada pais e sistema educacional. Por outro lado, implica efetivar uma visão democrática da educação como direito e bem social que deve expressar-se por meio de um trato escolar pedagógico que ao considerar a heterogeneidade sociocultural dos sujeitos-alunos seja capaz de implementar processos formativos emancipatórios. (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 15).

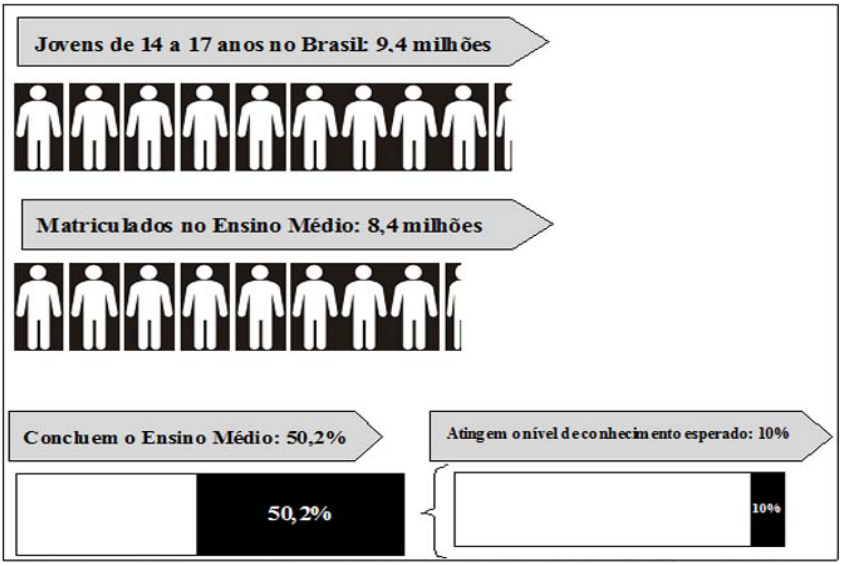
Observa-se a desconsideração dessas questões na implementação de políticas educacionais ancoradas na importância do Estado regulador e avaliador que ajusta os indicadores de qualidade nos parâmetros internacionais. Nessa ótica, os projetos de melhoria da qualidade da educação priorizam o alcance de metas definidas de forma arbitrária e extrínseca à realidade da escola em sua singularidade.

Considerações sobre a qualidade no Ensino Médio

Na última década, um número expressivo de jovens matriculados no Ensino Médio tem abandonando a escola. Os dados

divulgados pelo Censo Escolar de 2010 e pelo *Relatório de Metas: Todos pela Educação,* do mesmo ano, registram que apenas 50,2% dos alunos que cursam essa etapa chegam ao final do curso. Por outro lado, apenas 10% dos estudantes que concluem a escola média demonstram ter apreendido os conhecimentos postulados pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Os dados podem ser observados no QUADRO 1 a seguir:

QUADRO 1– O funil do Ensino Médio no Brasil



Fonte: Brasil, 2010b; Brasil, 2010c; Brasil, 2010d.[1]

O problema da evasão da escola média é mais grave do que no Ensino Fundamental, porque até recentemente a obrigatoriedade e gratuidade dessa etapa da escolarização não era garantida legalmente. De acordo com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 o Ensino Médio passa a ser obrigatório e gratuito, e a escolarização é ampliada passando a atender a faixa etária de 4 a 17 anos. A partir de 2010, portanto, o poder público deve se responsabilizar pela oferta do Ensino Médio público e gratuito a todos os alunos interessados em cursá-lo. No entanto, a obrigatoriedade do cumprimento da nova lei se efetivará somente a partir de 2016 quando o poder público e os pais dos jovens poderão ser responsabilizados civil e criminalmente por aqueles que estiverem fora da escola. Sobre essa questão, Oliveira salienta ainda que

[1] Adaptado do gráfico. Disponível em: <http://extras.ig.com.br/infograficos/funilensino/>. Acesso em: 23 maio 2011

> A extensão da obrigatoriedade ao ensino médio vem sendo posta desde 1988 pela Constituição Federal, tendo perdido força com a Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, que substituiu sua obrigatoriedade por progressiva universalização. A Emenda nº 59 de 2009, portanto, treze anos depois, permite a recuperação da obrigatoriedade e da gratuidade ao ensino médio, sendo que ainda carecemos de mecanismos que possibilitem a efetivação desse direito no País. (Oliveira, 2010, p. 274).

A qualidade no Ensino Médio também se configura como um grande problema a ser enfrentado. Conforme indica Kuenzer (2000), a viabilização efetiva de melhores condições de infraestrutura, equipamentos, bem como os investimentos na formação profissional são fatores relevantes.

> A democratização do ensino médio, no entanto, não se encerra na ampliação de vagas. Ela exige espaços físicos adequados, bibliotecas, laboratórios, equipamentos, e, principalmente, professores concursados e capacitados. Sem essas precondições, discutir um novo modelo, pura e simplesmente, não resolve a questão. (Kuenzer, 2000, p. 25).

A responsabilidade dos estados em oferecer o Ensino Médio deveria vir, portanto, "acompanhada de políticas estáveis que permitam tal oferta de forma digna a todos os cidadãos em condições de cursá-lo" (Oliveira, 2010, p. 276). Além de investimentos na rede física, ampliação de recursos materiais e formação profissional – aspectos que devem considerados para a educação brasileira de forma geral – a melhoria da qualidade do Ensino Médio requer ações governamentais voltadas para as singularidades dessa etapa da educação básica.

Partindo da premissa de que "a escola média é um campo estratégico de luta onde as camadas populares têm construído seu direito à educação" (Zibas, 2005, p. 1067), é preciso considerar, por exemplo, a especificidade dos cursos noturnos regulares, pois

> As características extremamente perversas da distribuição da renda nacional não garantem que será possível, em médio prazo, à maior parte das famílias, evitar a submissão de seus filhos ao desgastante regime trabalho/escola, mesmo daqueles com idades entre 15 e 17 anos – faixa ideal para a frequência ao ensino médio (Zibas, 2005, p. 1074).

Nesse cenário, Zibas (2005) chama a atenção para o cuidado com simplificações que geram a precariedade dos cursos noturnos e ressalta a importância de se construir propostas ricas e diversificadas para atender as singularidades dos alunos que se submetem ao regime trabalho/escola.

É preciso considerar, ainda, que o trabalho do professor da escola média é caracterizado historicamente pela rotina baseada na atuação individual e fragmentada, o que é potencializado pela dificuldade em estabelecer horários comuns para reuniões pedagógicas. No panorama atual, o trabalho do professor em várias escolas está vinculado ao atendimento de um grande número de alunos e a consequente falta de tempo para estudos e reflexões sobre o processo educativo, sendo estes fatores cruciais para se discutir a qualidade da educação no Ensino Médio (Zibas, 2005).

A complexidade do cotidiano escolar escapa às determinações macroscópicas que o cerceiam. Por conseguinte, a melhoria da educação requer a compreensão dos aspectos minudentes que engendram a sociabilidade singular de cada instituição, na medida em que "as escolas possuem aspectos comuns, por outro lado, cada escola é uma instituição social ímpar, única, com características próprias, fruto de sua história e das relações sociais ali estabelecidas" (Bueno, 2001, p. 105).

A formulação de políticas públicas em educação – tendo como pressuposto *uma certa* autonomia da escola, sem considerar a prática cotidiana dos agentes que, de fato, *fazem* educação e o imbricado jogo de interesses existente no seu interior – acaba por camuflar os seus reais problemas.

> É preciso não perder de vista que a busca da autonomia da escola não se alcança com a mera definição de uma nova ordenação administrativa, reduzindo a escola a um modelo de eficiência, mas pela explicitação de um ideal de educação que permita uma nova e democrática ordenação das relações escolares. (Rezende, 2001, p. 104).

Nessa perspectiva, não se pode prescindir do escrutínio e consideração das especificidades de cada escola a constatação dos problemas que atingem a qualidade da escola média brasileira, os quais estão historicamente inseridos na polêmica da dualidade do Ensino Médio nos ramos propedêutico e profissional, nas mudanças curriculares, na avaliação do desempenho dos alunos, na política de formação inicial e continuada dos professores, no financiamento educacional, entre outros.

O Projeto Escolas-Referência e as prescrições do PDPI

O Projeto Escolas-Referência – PER se inscreve no conjunto de propostas e diretrizes educacionais do governo de Minas Gerais – com investimento na ordem de 18 milhões de reais anuais –, delineadas a partir do ano de 2003 no documento oficial elaborado pela Secretaria Estadual de Educação intitulado *A Educação Pública de Minas Gerais (2003-2006): o desafio da qualidade*. Nessa conjuntura, a

"universalização e melhoria do ensino médio" destaca-se como um dos subprojetos estruturantes da política educacional no âmbito da qual o PER foi implementado, "visando o desenvolvimento de ações que buscam a reconstrução da excelência na rede pública". O projeto anunciava o apoio às escolas "que se destacam pela qualidade do trabalho realizado", visando torná-las "focos irradiadores da melhoria da educação no Estado" para constituir "uma rede de influências interescolares capaz de movimentar todo o sistema".

No processo de implementação do PER, foram selecionadas 200 instituições, com representantes de todas as regiões do Estado, para serem as escolas-referência. Para realizar a seleção, o governo mineiro estabeleceu um "perfil ideal" de escola, com base em certos critérios; eram escolas que possuíam destaque nas suas comunidades, por seu trabalho, por sua tradição e ainda pelo significativo número de alunos (mais de mil) matriculados nos estabelecimentos de ensino.

O PER configura-se em um projeto abrangente composto por diversos subprojetos[2] criados e amalgamados com princípios mais amplos. Tais subprojetos foram desenvolvidos na escola e articulados a partir do Projeto de Desenvolvimento Pedagógico Institucional (PDPI), elemento básico de participação das escolas no PER, possibilitando o acesso a recursos e apoio de equipes profissionais da Superintendência Regional de Ensino (SRE-MG) durante o período de 2003 – 2006.

O PDPI consiste em um plano de ação elaborado pelos profissionais da escola, configurando-se em um processo de planejamento participativo. Conforme as diretrizes determinadas pela SEE-MG, o PDPI deveria ser desenvolvido em cinco etapas com objetivos específicos, a saber:

> I. Sensibilização e estudos iniciais;
> II. Construção coletiva do marco referencial da escola;
> III. Realização do diagnóstico da realidade da escola;
> IV. Identificação de necessidades prioritárias e orientações para o plano de ação;
> V. Socialização da memória do processo e reconhecimento do seu produto principal: o Projeto Político Pedagógico – PPP da Escola (Minas Gerais, 2004, p. 14).

[2] Programa de Desenvolvimento Profissional (PDP): voltado para o desenvolvimento e a valorização profissional dos professores que foram orientados no sentido de formar e desenvolver suas ações, de planejar e discutir seus projetos por meio dos Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDPs) para atuar na capacitação e desenvolvimento profissional dos educadores, de modo a atender as exigências prescritas no projeto; Projeto de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Pró-gestão) direcionado a diretores, vice-diretores, professores e especialistas em Educação.

O trabalho coletivo representa, nessa ótica, o princípio básico norteador do PDPI na medida em que, seguindo as recomendações da SEE-MG, cada escola deveria elaborá-lo ao longo de 2004 e aperfeiçoá-lo em 2005, sempre com a decisão de "construir um projeto comum" capaz de traduzir "as expectativas e anseios da comunidade escolar em relação à educação" (Minas Gerais, 2004, p. 17).

Para assegurar o processo de aceitação dos profissionais da escola na participação efetiva do projeto, o discurso da SEE-MG enfatiza um exercício de práticas democráticas e colaborativas no interior da escola: "A escola é um organismo vivo, alimentado pela energia que circula dentro e em torno dela. A escola nunca morrerá, nunca se tornará ultrapassada se todos aqueles que a alimentam permanecerem interligados, dispostos a trabalhar em cooperação e conectados à realidade externa, prontos para enfrentar os desafios que se apresentam ao longo da história" (Minas Gerais, 2004, p. 7).

O processo de elaboração do PDPI foi realizado sob monitoramento das instâncias superiores que promoveram intensa divulgação na comunidade escolar e orientações quanto à elaboração do documento:

> para uma melhor visualização prática podemos sugerir alguns elementos que geralmente constituem o *registro documental* de um projeto. Mais importante do que produzir um documento perfeito e tecnicamente de acordo com os jargões científicos ou burocráticos, é dizer com clareza o que a escola vai realmente fazer, a partir de suas condições, de acordo com as estratégias que são factíveis e com recursos que embora não tendo ainda, são possíveis de serem alocados. (Minas Gerais, 2004, p. 76, destaques do autor).

No entanto, a SEE-MG traçou um roteiro para que a escolas se "guiassem" conforme os "moldes" propostos, sendo elas monitoradas e acompanhadas pelas Superintendências Regionais de Ensino (SRE-MG) por meio dos técnicos destas. Foram "sugeridos" planejamentos específicos para cada um dos cinco encontros a serem realizados, seguindo as seguintes prescrições: a) apresentação e sensibilização do projeto; b) definição dos marcos referenciais e orientadores do trabalho na escola; c) realização do diagnóstico da realidade da escola; d) levantamento das necessidades e prioridades da escola e preparação para a elaboração do plano de ação; e) apresentação e discussão dos planos de ação já elaborados. Nessa conjuntura, o modelo de estrutura do documento foi indicado:

> Para facilitar o trabalho de redação do documento final do PDPI pelas escolas, bem como a sua analise pela equipe central da SEE, é importante estabelecer uma estrutura comum geral, a ser observada por todos, de

> forma a garantir a presença de dados mais relevantes ao conhecimento de cada proposta: contextualização histórica, finalidades institucionais, necessidades prioritárias, objetivos, formas de intervenção na realidade escolhidas pelo coletivo de educadores que participou do processo. *É com essa intenção que estamos propondo a seguinte estrutura: apresentação – introdução – filosofia Educacional da Escola – Diagnóstico da realidade – escopo do projeto – plano de ação – cronograma geral – orçamento geral – planilhas orçamentárias ou de custos*. (Minas Gerais, 2004, destaques nossos).

Embora a SEE-MG afirme a importância de um projeto pautado nas necessidades reais da escola – em detrimento de um projeto ideal materializado em um "documento perfeito e tecnicamente de acordo com os jargões científicos ou burocráticos"–, nota-se um processo de regulação burocrática, no qual a ação da escola restringia-se ao enquadramento ao modelo proposto, difundido nas escolas em forma de cartilha explicativa sob a orientação dos técnicos da SRE-MG.

O acompanhamento dos projetos, por meio de reuniões dos técnicos da instância regional com as equipes das escolas, também foi feito de modo a atender às exigências da SEE-MG, como se observa nos itens de pauta de reunião arrolados a seguir:

> I. Colocar o PDPI em ordem de acordo com as orientações para elaboração do documento final;
> II. Corrigir todo o plano de ação – planilhas;
> III. Enumerar páginas;
> IV. Dar um nome chamativo aos projetos (que dê visão do todo);
> V. Entregar documento final (planilhas) 12/04/2005 na SRE-MG
> VI. Enviar cópia corrigida para a SRE/MG;
> VII. Escolher um membro do PDPI para receber senha da SEE/MG
> VIII. Priorizar as ações – Projetos do PDPI
> IX. Retirar os excessos – otimizar o máximo os custos;
> X. A escola precisa ser agradável, alegre, bonita e limpa (Minas Gerais, 2005, s/p.).

Nota-se o propósito de "tutela" das escolas visando o alcance das metas definidas pelas instâncias governamentais de modo mais eficaz, por meio de modificações na estrutura escolar, nos programas, no currículo e na prática educativa.

A implementação do PDPI nas "escolas de excelência"

As duas escolas envolvidas na pesquisa, denominadas aqui de Escola A e Escola B, oferecem o Ensino Médio regular básico, cujo objetivo principal, como etapa final da educação básica, é a formação

geral, de acordo com a proposição legal que subsidia esse nível de ensino no Brasil.

Como mencionado anteriormente, os profissionais da escola deveriam realizar um diagnóstico indicando as dificuldades a serem enfrentadas, com vistas a melhorar a qualidade do ensino. Na Escola A, os sujeitos envolvidos no processo educativo demonstraram que haviam problemas relacionados ao currículo rígido, descontextualizado da realidade, voltado para a formação preparatória e para o vestibular; à avaliação tradicional, punitiva e quantitativa; à falta de planejamento e articulação entre as diversas áreas do conhecimento; às dificuldades de relacionamento interpessoal; à necessidade de formação de grupos de estudos, de melhoria dos recursos didáticos e de reorganização e aproveitamento do tempo e do espaço escolares.

A Escola B, por sua vez, indicou como principais dificuldades questões relacionadas à falta de segurança e de condições físicas, materiais e estruturais; com os processos de formação continuada desarticulados e esporádicos, ressaltaram a necessidade de estabelecer uma ação social mais efetiva na comunidade escolar.

Fica evidente, no diagnóstico realizado pelas escolas, que a qualidade da educação vincula-se às características peculiares de cada estabelecimento de ensino. A Escola A, por exemplo, afirmou oferecer um ensino "diferente das demais escolas da cidade" e se reconhece como "escola de excelência", independentemente do PER. Nessa instituição é afirmado que o número de alunos matriculados anualmente permanece sempre aquém da procura por ser a "preferida no lugar" e por oferecer um ensino "forte" que prepara o aluno para concursos e vestibulares. A Escola B, por seu turno, foi inserida no PER pelo critério de tradição na história da cidade, como instituição preocupada em promover "uma formação geral com ênfase no social", tendo em vista o atendimento aos alunos das classes populares com condições econômicas desfavorecidas.

Após a realização do diagnóstico, as escolas construíram seus PDPIs de acordo com um conjunto de *indicadores de qualidade* fixados pela SEE-MG, quais sejam: a) gestão escolar; b) integração escola/comunidade; c) programação sociocultural; d) relações interpessoais; e) organização do espaço escolar; f) processo de ensino-aprendizagem; g) conteúdos/currículo; h) organização do tempo escolar; i) avaliação da aprendizagem; j) planejamento didático; k) atendimento diferenciado ao aluno; l) recursos didáticos.

Observando a incidência de tais critérios, delimitadores dos conteúdos em um rol taxativo, conclui-se a ausência de autonomia mínima das escolas e tolhimento prévio de ideias, que poderiam ser inseridas no PDPI, conforme as especificidades de cada escola. O enquadramento prévio dos indicadores de qualidade pela SEE-MG resultou na elaboração de projetos semelhantes, embora as escolas apresentassem realidades diferentes dos diagnósticos realizados.

Além disso, a orientação da SEE-MG ocorria no sentido de que os profissionais das instituições "sonhassem", transpondo para o papel o ideal de escola que desejassem construir. Nessa direção, foram incentivadas, no seu coletivo, a materializar seus "sonhos" em forma de projeto de uma escola de qualidade, conforme afirma a diretora da Escola A:

> A instrução que nós tivemos era: vocês podem sonhar... Sonhar... Sonhar alto... Muito alto mesmo. Mandaram que nós sonhássemos bem alto, e, no sonho, nós construíssemos a escola dos nossos sonhos, a escola que sempre desejamos ter. É lógico que eles falaram mil e uma maravilhas do projeto; então, a gente começou a sonhar. Começamos a colocar no papel tudo que queríamos para a nossa escola (Diretora da Escola A).

Depois de reiteradas discussões coletivas, os profissionais da escola apresentaram um conjunto de projetos específicos a serem desenvolvidos, nos quais redesenharam a "escola dos sonhos", idealizado pelo coletivo das comunidades escolares com o propósito de reconstruir a escola pública de excelência, como registra a supervisora da Escola A: "Nós expusemos nossa realidade, colocamos no papel nossas carências e fraquezas, demos nossa 'cara para bater' e, em cima, disso construímos um projeto para uma escola como a gente queria".

No entanto, a fragilidade da proposta de elaboração do PER pode ser observada nas determinações da SEE-MG para a elaboração do PDPI que não se pautam nos problemas indicados pelos sujeitos das escolas. Por outro lado, é preciso sublinhar que na quase totalidade, os projetos específicos não foram atendidos pela SEE-MG, evidenciando, desta forma, a incoerência entre o discurso político e a implementação dos projetos governamentais. Após criar grande expectativa nas escolas, ficou inviabilizada a efetivação dos projetos "sonhados" os quais se concretizariam por meio da sustentação financeira dos cofres públicos. Nesse cenário, fica evidente a frustração dos professores:

> Então... As coisas ficaram assim... Só no sonho, que até agora está longe de tornar realidade. O sonho virou pesadelo. Eu me decepcionei muito com esse projeto (Professora da Escola A).

> [...] O projeto que nós elaboramos foi totalmente dentro das instruções da SEE, não fizemos nada fora do que eles mandaram. Só que eu digo pra você que o sonho de escola que nós propusemos construir ainda está muito longe de se tornar realidade, e não é por responsabilidade nossa (Professora da Escola B).

Na previsão do governo do estado de Minas Gerais, até o final de 2006, todas as escolas-referência estariam prontas, totalmente equipadas, dentro do que se havia proposto a desenvolver e com os

planos de ação executados ou em execução. Em 2007, uma das técnicas da SRE-MG diz:

> Sobre o projeto que a escola sonhou para ela e dentro dele os projetos específicos que ela idealizou, ainda não aconteceram. A SEE criou uma expectativa muito grande, e as escolas acreditaram que realmente poderiam elaborar um projeto diferenciado e que teriam retorno, mas isso ainda não aconteceu. Estamos aguardando uma manifestação da SEE quanto à realização desses projetos (Técnica da SRE-MG).

Não obstante, até o final do ano de 2006, nenhum dos projetos havia sido desenvolvido na totalidade, ou seja, conforme havia sido proposto. Destacam-se os limites da ação governamental na implementação do PER que se propõe, retoricamente, a promover uma "qualidade no ensino", mas desconsideram-se os problemas enfrentados no interior da escola, havendo a imposição de um projeto que se torna inviável devido a falhas estruturais. Decorridos os três anos após o início da implementação do PER, as escolas ainda careciam de espaço, infraestrutura e materiais para a realização de suas atividades. Por esse motivo, todas as ações que dependiam de investimento por parte do governo mineiro foram inviabilizadas. "Foi passado para nós o seguinte: que alguns projetos, aqueles que não precisavam de dinheiro, de verba, as escolas poderiam desenvolver, sim, com seus recursos próprios. Então, ficaram pendentes aqueles que dependiam de verba da SEE" (Técnica da SRE-MG).

Aliado à falta de recursos financeiros, o moroso processamento burocrático da SEE-MG dificultou a viabilização das ações do PDPI das escolas:

> O processo todo é muito burocrático. Às vezes nem é tanto a questão de não ter recurso; são os trâmites, mesmo. O pessoal das escolas fica inconformado: por que o negócio tem que ser tão burocrático assim? Eles queriam que fosse rápido, mais prático, mas tanto eles como a gente acabamos nos acostumando (Técnica da SRE-MG).

A lógica que prevalece na implementação do PDPI no âmbito do PER é a de que a perspectiva da regulação burocrática preconiza a regra hierárquica, a conformação das prescrições e a necessidade de controle dos processos de trabalho (Lessard, 2002 apud Maués, 2010, p. 724). Esse modelo idealizado apresenta-se desconectado da realidade da escola, de sua cultura, seus costumes, seus valores e sua história.

Considerações finais

A investigação realizada buscou contribuir para a compreensão dos processos de implementação de políticas públicas para a escola de Ensino

Médio, por meio da exemplificação concreta da proposta de melhoria da qualidade da educação levada a cabo de forma frustrante em Minas Gerais. Os resultados da pesquisa revelam uma sequência de incoerências entre as concepções e ações de intervenção das instâncias governamentais na implementação de projetos específicos para melhoria da qualidade na educação. A passividade, o despreparo e a falta de competência constituem representações construídas sobre a escola e seus sujeitos, as quais se revelam nos meandros dos programas educacionais do governo. Tais concepções se configuram como estratégias discursivas para legitimar a ação reguladora do estado sobre o trabalho escolar, gerando políticas educacionais ambíguas e descontextualizadas da realidade das escolas.

As ações governamentais expressam uma política reguladora, burocrática e normativa que reduziu o PDPI – elaborado no interior da escola como o "projeto dos sonhos" – a um *pacote de insumos e serviços* pautado em ações de racionalização de gastos seguindo a lógica de eficiência mercadológica. A partir desse escopo de análise, a autonomia da escola é traduzida como desobrigação do Estado em termos de responsabilidade e custos para com a educação.

No que se refere ao cotidiano das escolas analisadas nesta investigação, é muito provável que cada professor termine por constatar que sua realidade na sala de aula está muito distante dos modelos impostos pelo poder público. Nessa conjuntura, as escolas e seus sujeitos passam a ser "reféns" de uma política descontextualizada da sua realidade que veicula um discurso falacioso, autoritário e impregnado de retórica vazia, que nada contribui para a alardeada melhoria na qualidade da educação e para a autonomia da escola pública.

Os resultados desta pesquisa – que focaliza a fase inicial da implementação do PER – abrem espaço para outras perspectivas de análise e evidenciam a pertinência da continuidade das investigações com a observância do modo como as escolas têm lidado com as manifestações desse programa no seu cotidiano.

Referências

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, Portugal, vol. 13, n. 13, p. 13-29, junho de 2009.

AUGUSTO, M. H. O. G. *A regulação das políticas educacionais em Minas Gerais e a obrigação de resultados*: o desafio da inspeção escolar. 2010. 279 folhas. Orientadora: Dalila Andrade Oliveira.Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação* 2011-2020. Projeto de Lei nº 8035, 2010.

BRASIL. IBGE – *Censo 2010*. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/resultados_do_censo2010.php>. Acesso em: 12 set. 2011.

BRASIL. INEP – *Censo escolar 2010*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 12 set. 2011.

BRASIL. Todos pela educação. *Relatório de Metas Todos pela Educação 2010*. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1385/relatorio-de-olho-nas-metas-2010/>. Acesso em: 12 set.2011.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. A. *A qualidade da educação:* conceitos e definições. Brasil, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Série Documental*: Textos para Discussão, Brasília, DF. 2007, v. 24, n. 22, p. 5-34.

BARROSO, J. Perspectiva crítica sobre a utilização do conceito de qualidade do ensino: conseqüências para a investigação. In: ESTRELA, A.; FERNANDES, R.; COSTA, F. A.; NARCISO, I. &VALÉRIO, O. (Eds.). *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1997. p. 23-43.

BARROSO, J. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 17, p. 101-110, jan-jun de 2001.

BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. Globalização e Educação: uma introdução. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (Org.). *Globalização e Educação:* perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.11-26.

FONSECA, A. A.; MARINELLI, C. R. G. da. O estado neoliberal e as políticas de avaliação: relações entre a escola e o mercado. *Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 1, n. 1, p. 49-57, jan./ jul. 2007.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P. (Org.). *Escola S.A.*: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

KRAWCZYK, N. R. A escola média: um espaço sem consenso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 120, p. 169-202, nov. 2003.

KRAWCZYK, N. R. O PDE: Novo Modo de Regulação Estatal? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 135, p.797-815, set./ dez. 2008.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o predito o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

MAUÉS, O. C. A avaliação e a regulação. O Professor e a responsabilização dos resultados. In: DALBEN, A. I. L. F. et al. *Coleção Didática e Prática de Ensino* – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte, Autêntica, 2010. p. 704-29.

MINAS GERAIS. *Caderno de orientações*: Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional (PDPI) — uma metodologia para a elaboração coletiva do plano global da escola. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2004.

MINAS GERAIS. Ofício de convocação da SRE-MG para reunião com as equipes de elaboração do PDPI nas escolas-referência em 07/04/2005.

MITRULIS, E. Ensaios de inovação no ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 217-244, jul. 2002.

PEREZ GOMEZ, A. I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

REZENDE, V. M. *A descentralização financeira e a autonomia da escola mineira:* um estudo dos processos de prestação de contas de escolas estaduais na jurisdição da 16ª SRE de Ituiutaba. 2001. 133 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

REZENDE, V. M. *Da escola de excelência à escola de aparência:* análise das condições e interferências da qualidade no ensino médio regular em duas escolas da rede publica estadual de Minas Gerais. 2007. 333 folhas. Orientadora: Luciana Maria Giovanni. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

TOMMASI, L. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L.; WARDE M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O banco mundial e as políticas públicas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 195-228.

ZIBAS, D. M. L.; FERRETTI, C.; TARTUCE, G. L. B. P. A reforma do ensino médio e o protagonismo de alunos e pais. In: VITAR, A.; ZIBAS, D. M. L.; FERRETI, C.; TARTUCE, G. L. B. P. (Org.). *Gestão de inovações no ensino médio*. Brasília: Liver Livro Editora, 2006. p. 83-138.

PARTE III – FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROCESSOS, CONDIÇÕES DE TRABALHO E SABERES

FORMALIDADE E INFORMALIDADE NO PROCESSO DE APRENDER A ENSINAR[1]

Carlos Marcelo García

Introdução

A sociedade na qual vivemos encontra-se em um complicado processo de mudanças, a qual está afetando a forma como nos organizamos, trabalhamos, nos relacionamos e aprendemos. Essas alterações possuem um reflexo visível nos centros educativos, que são as instituições encarregadas de formar os novos cidadãos. Nossos alunos dispõem hoje de muitas outras fontes de informação do que há pouco menos de dez anos atrás. Fontes estas que, dadas pelas novas tecnologias da informação e comunicação, estão exigindo que pensemos de novo as funções que tradicionalmente designavam as escolas e os profissionais que nelas trabalham: os professores e professoras.

Uma das características da sociedade em que vivemos está interligada ao fato de que o conhecimento é um dos principais valores de seus cidadãos. Estes estão diretamente relacionados ao nível de formação de sujeitos e à capacidade de inovação e de empreender que eles possuem. Mas o conhecimento tem data de validade e isso nos obriga, agora mais do que nunca, a estabelecer garantias formais e informais para que os cidadãos e profissionais atualizem constantemente sua competência. Fazemos parte de uma sociedade que exige dos especialistas uma permanente atividade de formação e aprendizagem (García, 2002).

Nossas escolas e institutos se tornaram espaços multiculturais: nunca antes, como agora, as diversidades étnica, linguística, religiosa, cultural e social haviam estado tão em evidência. Essa multiplicidade está representando um desafio e uma oportunidade para os docentes. Integrar a pluralidade no ensino, fazer possível uma escola para todos, simboliza um dos compromissos que os sistemas educativos têm. A enorme diversidade que caracteriza nossas escolas exige a necessidade de se trabalhar de forma mais intensa pelos princípios de convivência e tolerância nas instituições educativas.

Às instituições de Ensino Médio chegam jovens com características cada vez mais diferenciadas em relação às gerações

---

[1] Capítulo originalmente publicado em Espanhol na Revista *Educación*, n. 350, sep./dic., 2009, Espanha. Tradução de Liana Castro Mendes.

anteriores. Os chamados "nativos digitais" – meninos e meninas nascidos e crescidos na sociedade da informação – estão acostumados com uma cultura digital, com o hipertexto, com a realização de múltiplas tarefas simultâneas, com a interação social em espaços síncronos e assíncronos. Mas também são jovens com demandas evidentes de conhecimento, de compreensão e expressão de leitura, de capacidade de reflexão e socialização. Necessidades estas que nos são demonstradas nos resultados de estudos e diagnósticos internacionais, os quais chamam atenção para o esforço que o sistema educativo deve realizar para reduzir os índices de fracasso escolar e melhorar os níveis de conhecimento e competência de nossos estudantes.

As mudanças, que de forma superficial enunciamos, demonstram novamente que a tarefa que os docentes de Ensino Médio devem realizar é desafiante e complexa. Recentes informes internacionais destacam o importante papel que o professorado tem em relação às possibilidades e necessidades de aprendizagem dos alunos neste momento. O título de um relatório que a OCDE publicou chama a atenção: *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* (OCDE, 2005). Declara-se nesse trabalho que os professores se importam em ajudar a melhorar a qualidade do ensino oferecida aos alunos. Além disso, nesse documento é dito que:

> Existe atualmente um volume considerável de pesquisas, as quais indicam que a qualidade dos professores e de seu ensino é o fator mais importante para explicar os resultados dos alunos. Existem também consideráveis evidências de que os professores variam em sua eficácia. As diferenças entre os resultados dos alunos às vezes são maiores dentro da própria escola do que entre as escolas. O ensino é um trabalho exigente, e não é possível para qualquer um ser um professor eficaz e manter esta eficácia ao longo do tempo. (OCDE, 2005, p. 12).

Este relato da OCDE vem mostrar que os professores são importantes, que esses profissionais devem ser levados em consideração pela influência que exercem na aprendizagem dos alunos e na melhoria da qualidade da educação que as escolas e institutos realizam dia a dia. São importantes, em definitivo, como uma profissão necessária e imprescindível para a sociedade do conhecimento. E já que os docentes são imprescindíveis, necessitamos que os nossos sistemas educativos sejam capazes de atrair os melhores candidatos a docentes. São indispensáveis também boas políticas para que a formação inicial desses professores lhes assegure as competências a serem requeridas ao longo de sua extensa, flexível e variada trajetória. A sociedade precisa de bons docentes cuja prática cumpra os padrões profissionais de qualidade, que assegure o compromisso de respeitar o direito que os alunos têm de aprender.

Na mesma linha do estudo da OCDE, a prestigiosa Associação

Americana de Pesquisa Educativa (A.E.R.A.) tornou pública a informação que visa resumir os resultados de uma pesquisa sobre a formação docente, bem como fazer propostas de políticas educativas de acordo com os índices obtidos. Afirma-se que: "em toda a nação existe um consenso emergente acerca de que o professorado influencia de maneira significativa na aprendizagem dos alunos e na eficácia da escola" (Cochran-Smith; Fries, 2005, p. 40). Nesse mesmo raciocínio, Daling-Hammond (2000) diz que a aprendizagem dos alunos "depende principalmente do que os professores conhecem e do que podem fazer".

Frente a essa situação de desafio e demanda para os docentes, diversas informações de relatórios internacionais mostram que as políticas de reforma educativa, realizadas em muitos países, deterioraram as condições de trabalho dos docentes, produzindo desmoralização, abandono da profissão, absentismo, tendo tudo isto, um impacto negativo na qualidade da educação que é oferecida aos alunos. Como afirmam Day, Elliott e Kington (2005), "os professores estão deixando de lado o que consideram como parte essencial de seu trabalho: a interação com os alunos para abordar as prioridades de gestão e de avaliação". Há evidências em relação ao fato de que as mudanças nas condições internas e externas das escolas têm produzido condições de extrema incerteza e crise de identidade dentro do que historicamente foi para muitos professores uma profissão estável (Day et al., 2005).

Sobre o que envolve o processo de aprender a ensinar, a formação inicial do professor tem sido objetivo de múltiplos estudos e pesquisas (Cochran-Smith; Fries, 2005). Geralmente observa-se uma grande insatisfação, tanto por parte das instâncias políticas como deste profissional em exercício ou dos próprios formadores no que diz respeito à capacidade das atuais instituições de formação em fornecer dados relacionados às necessidades atuais da profissão docente (Kennedy, 2006) (Korthagen; Loughran; Russell, 2006). Darling-Hammond et al. (2005, p. 391) garantiam que "no passado os programas de formação de professores foram criticados porque eram muito teóricos, com pouca conexão com a prática, oferecendo cursos fragmentados, incoerentes e sem uma concepção clara do ensino entre o professorado". As críticas à sua organização burocratizada, o "divórcio" entre a teoria e a prática, a excessiva fragmentação do conhecimento que se ensina, a escassa vinculação com as escolas (Feiman-Nemser, 2001) estão fazendo com que certas críticas proponham a redução da extensão da formação inicial para incrementar a atenção ao período de inserção do professorado no ensino. É o caso da recente informação da OCDE que já fizemos referência anteriormente. Especificamente no OCDE é dito que

> As etapas de formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional deveriam estar mais inter-relacionadas para criar uma aprendizagem coerente e um sistema de desenvolvimento para os professores [...].

> Uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida para os professores implica, para a maioria dos países, uma atenção mais voltada a oferecer apoio aos professores em seus primeiros anos de ensino, e em proporcionar-lhes incentivos e recursos para seu desenvolvimento profissional contínuo. Geralmente, seria mais adequado melhorar a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores ao longo de sua carreira ao invés de incrementar a duração da formação inicial. (OCDE, 2005, p. 13).

Frente a estas críticas, é importante citar um excelente artigo escrito por David Berliner (2000), no qual ele refuta uma dúzia de críticas que habitualmente são feitas à formação inicial do professor: que para ensinar basta dominar os diversos conteúdos; que instruir é fácil; que os formadores de professores vivem em uma "torre de marfim"; que as disciplinas de Metodologia e Didática são matérias brandas; que no ensino não há princípios gerais válidos etc. São críticas, do ponto de vista do autor, interessadas e com uma visão bastante estreita da contribuição que a formação inicial tem na qualidade do professorado. Berliner (2000, p. 370) diz "que foi dada pouca atenção ao desenvolvimento de aspectos evolutivos do processo de aprender a ensinar, desde o início dos estudos acadêmicos e a inserção à formação contínua". Nesse processo, o exercício de construção da formação inicial tem um papel importante, incapaz de ser "substituível" como alguns grupos ou instituições estão sugerindo.

Na Espanha, a formação inicial de docentes de Ensino Médio tem sido um problema mal resolvido. Desde a criação do curso para a obtenção do Certificado de Aptidão Pedagógica, nos anos de 1970, até o recente decreto de 29 de dezembro de 2007 pelo qual se regulamenta o mestrado de Ensino Médio, passaram-se mais de três décadas nas quais o modelo de formação não mudou.

As pesquisas, estudos, opiniões dos diferentes coletivos implicados mostraram sistematicamente um desacordo em relação ao modo de se organizar e se gerir a formação inicial dos professores de Ensino Médio, sendo esta formação sequencial pela qual os candidatos, que se tornarão docentes, deverão realizar estudos de licenciatura com uma extensão de cinco anos em alguns dos ramos do saber. E, posteriormente, eles deverão obter uma formação psicopedagógica e uma prática mínima com escassas possibilidades de incidir de alguma forma a promoção de competências pedagógicas adequadas nos professores de Ensino Médio.

O modelo que subjazia, e que infelizmente continua existindo, é que "para ensinar basta saber a disciplina". Nos chama a atenção a reação de certos setores acadêmicos, de uma universidade espanhola, bem como os artigos de opinião lançados em jornais nacionais em relação ao novo mestrado de Ensino Médio. Para que servem os conhecimentos

psicopedagógicos? O importante para ensinar é dominar a disciplina que se ensina.

No entanto, não ganhamos nada ao adotarmos uma posição corporativa ou ao nos consolarmos com a afirmação de que "não nos entendem" ou "são uns retrógrados". Seguramente, não fazemos bem algo quando uma parte do discurso público, em relação à formação do professorado de Ensino Médio, se baseia em uma recusa; poderíamos dizer que é visceral a tudo o que "tenha cheiro" de pedagogia. Obviamente, poderíamos argumentar que não somos responsáveis pelo índice de 25% de fracasso escolar neste período escolar, que uma formação docente que privilegiou os conteúdos e não o conhecimento didático do conteúdo levou muitos professores a situações de estresse, mal estar, *burn-out* tal como José Manuel Esteve mostrou. Docentes que sabem sua matéria, mas que desconhecem esses "loucos baixinhos" ou menos baixinhos que são os alunos que têm diante de si.

Ao observarmos o docente a partir da perspectiva do copo meio cheio podemos dizer que felizmente estamos em um momento de repensar a formação inicial desses profissionais de Ensino Médio. Mas se o observarmos a partir do olhar do copo meio vazio poderemos assumir que não se foi capaz de construir uma titulação de grau para a formação inicial do professorado deste período escolar da mesma forma que existe para o docente de Educação Infantil e primária. E isso não é uma questão de pouca importância. O que as pesquisas vêm nos mostrando é que a identidade profissional docente é um fator determinante quando se deseja explicar aspectos como a motivação, a dedicação, o compromisso dos professores com seu ensino. Isso foi deixado muito claro por José Manuel Esteve quando ele descreve, com a fina ironia que o caracteriza, o itinerário que seguem aqueles estudantes de Geografia, História, Química ou Biologia:

> Os estudantes de História se definem como futuros historiadores e não como futuros professores de História. Ao concluir seus estudos, se têm sucesso, se dedicam à pesquisa histórica; enquanto que, devido à formação inicial que recebem, o ensino no Ensino Médio só é percebido como uma alternativa de segunda ordem: um aborrecimento lamentável para escapar do desemprego. (Esteve, Zaragaza, 1997, p. 77).

A identidade profissional como objeto de formação

Como vimos, a identidade profissional tem a ver com a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do "eu" profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode se ver influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, o qual "inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, os conhecimentos sobre

a matéria que ensinam, bem como sobre o ensino, as experiências passadas e sobre a vulnerabilidade profissional" (Lasky, 2005). As identidades profissionais configuram um "complexo entrecruzamento de histórias, conhecimentos, processos e rituais" (Sloan, 2006).

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve tanto pessoal como coletivamente (García, 2008). A identidade não é algo que se possui, é algo que se desenvolve ao longo da vida. Ela não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no campo do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo de interpretação de si mesmo como indivíduo inserido em um determinado contexto. Dentro desse contexto, esse termo pode ser entendido como uma resposta à pergunta: "Quem sou neste momento? A autenticidade profissional não é uma entidade estável, unitária ou fixa, ela resulta de um complexo e dinâmico equilíbrio em que a imagem como profissional deve ser balanceada com uma variedade de papéis, os quais os professores sentem que devem desempenhar (Beijaard; Meijer; Verloop, 2004)

Beijaard, Meijer e Verllop (2004) revisaram as recentes pesquisas sobre o referido termo em relação aos docentes e encontraram as seguintes características:

- A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que se corresponde com a ideia de que o desenvolvimento do professorado nunca se detém, sendo entendido como uma aprendizagem ao ser construída ao longo da vida. A partir desse ponto de vista, a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta: "Quem sou neste momento?" E sim a resposta ao questionamento: "O que quero ser"?
- A identidade profissional não é única e se refere tanto à pessoa quanto ao contexto. Espera-se que o professorado se comporte de maneira profissional, mas não porque adote características profissionais (conhecimentos e atitudes) prescritas. Os professores se diferenciam entre si em função da importância que dão a essas características, desenvolvendo sua própria resposta ao contexto.
- A identidade profissional docente está composta por subidentidades mais ou menos relacionadas entre si. Estas estão vinculadas aos diferentes contextos nos quais os professores estão inseridos. É importante que elas não entrem em conflito. Este aparece, por exemplo, em situações de mudanças educativas ou mudanças nas condições de trabalho. Quanto mais importante é uma subidentidade mais difícil é mudá-la.

A identidade profissional contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho do professorado e é um fator importante para transformar-se em um bom professor. Ela é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos.

É importante nos preocuparmos com a análise da identidade profissional docente durante a formação inicial do professor de Ensino Médio, porque a identidade que predomina nele, quando tem acesso ao mestrado de Ensino Médio, costuma ser a do cientista ou do profissional que fez licenciatura em uma determinada área do conhecimento. Assim, as pesquisas mostram que os aspirantes a este cargo se identificam como matemáticos, físicos ou historiadores. Além disso, a formação inicial docente deve contribuir, para modificar essa identidade para incorporar experiências que permitam que esses futuros docentes se identifiquem com uma profissão – no caso a docência – a que vão se dedicar e que em muitos casos não elegeram como prioridade.

A identidade profissional docente está, nestes momentos, sendo questionada. Em seu recente livro, Antonio Bolivar reflete e analisa a crise de identidade profissional dos docentes, especialmente no nível de Ensino Médio (Bolivar, 2006). Do ponto de vista de Bolivar (2006, p. 13): "as mutações das últimas décadas geram, sobre a situação profissional dos professores, ambiguidades e contradições. A crise de identidade profissional docente há de ser compreendida no contexto de certo desmoronamento dos princípios iluministas modernos que davam sentido ao sistema escolar".

Essas mudanças não só têm a ver com a própria profissão docente, mas com "um quadro mais geral de transformações sociais, que abriram ligeiramente os espaços tradicionais de identificação sexual, religiosa, familiar ou laboral" (Bolivar, 2006, p. 25). São modificações nas quais o local e o global, a estabilidade e a mudança, estão tendo um papel desestabilizador em relação às crenças que em outras décadas caracterizaram nossas sociedades.

Podemos compreender que transformar-se em professor leva um longo processo. Nas instituições de formação inicial do professorado estão chegando candidatos que não são "copos vazios". Segundo Lortie (1975), as milhares de horas de observação na condição de estudantes contribuem para configurar um sistema de crenças em relação ao ensino que os aspirantes a professores têm e que lhes ajudam a interpretar suas experiências na formação. Essas crenças por vezes estão tão arraigadas que a formação inicial não atinge uma mudança significativa nelas (Pajares, 1992) (Richardson; Placier, 2001).

Os programas de formação e o processo de aprender a ensinar

A tendência na organização dos programas de formação inicial docente vem sendo a de assumir a ideia de que aprender a ensinar é um

processo ativo e construtivo em que a aprendizagem está situada em contextos e culturas, nos quais a aquisição do conhecimento se constrói socialmente através da interação dos indivíduos. O futuro professor se prende e tem um papel importante no processo de aprendizagem de tal forma que seja o construtor ativo de um conhecimento que dá sentido ao mundo, de modo que seja possível interpretar as experiências adquiridas através de saberes prévios. Por outro lado, assume-se que a aprendizagem ocorre através do confronto e da transformação dos pressupostos assumidos para resolver ou reformular situações-problema; que a aprendizagem é um saber que dura por toda a vida e pode ser iniciado pelo próprio sujeito que aprende (Flores, 2005).

Vale destacar o trabalho realizado por três importantes pesquisadores no campo da formação inicial do professor: Fred Korthagen, John Loughran e Tom Russell, no qual eles analisam e comparam as características de três programas exitosos dessa formação na Holanda, Austrália e Canadá. A partir desse estudo é importante destacar alguns princípios que deveriam dar sentido aos programas de formação do professorado.

- A formação de professores é inevitavelmente insuficiente e não prepara os docentes para toda sua carreira. Isso nos sugere que ela deve centrar-se em como *aprender por meio da experiência* e como construir o conhecimento profissional.
- Aprender sobre o ensino requer uma visão do conhecimento como algo a ser construído, ao invés de ser compreendido como conteúdos já adquiridos.
- Aprender a ensinar requer uma mudança na ênfase desde o currículo até os alunos:

> Um aspecto importante é que os professores em formação devem ter oportunidades para terem acesso a pensamentos e ações dos docentes de forma que lhes iluminem não só as ações de ensino, mas também os sentimentos e as razões que justificam uma prática docente. Isso requer a criação de oportunidades para compreender o que implica a planificação do ensino, o desenvolvimento do ensino e a reflexão sobre ela. (Korthagen et al., 2006, p. 1029).

- Aprender a ensinar é um processo que deve ser construído por intermédio da pesquisa do professor em formação. Esse princípio descansa na ideia de que eles podem pesquisar sobre sua própria prática. Os professores em formação são futuros profissionais capazes de dirigir seu próprio desenvolvimento investigando o seu ensino.
- Aprender a ensinar requer o trabalho com outros companheiros. É importante que os professores aprendam que a *colaboração* com outros parceiros faz parte da

profissão docente para superar o "isolamento" característico do ensino.

- Aprender a ensinar requer relações significativas entre a *escola, a universidade e entre os professores em formação*. Os formadores de professores deveriam manter uma relação próxima com as escolas e com a profissão docente.
- O processo de aprender a ensinar melhora quando os enfoques de ensino e aprendizagem são inseridos no programa de formação, sendo eles "modelados" pelos docentes formadores em sua própria prática.

Formalidade e informalidade no aprender a ensinar

Os sete princípios enunciados anteriormente coincidem em destacar a necessidade de que a formação inicial docente forneça aos futuros professores ferramentas para que eles possam seguir aprendendo ao longo de toda sua carreira. Isso requer que prestemos atenção ao que foi denominado como "aprendizagem da prática". A literatura sobre o conhecimento prático é muito abundante. A partir dos trabalhos pioneiros de Elbaz, Clandinin e de Schön foi estabelecida a diferença entre conhecimento proposicional e prático na formação docente. A crítica que geralmente vem sendo feita refere-se ao fato de que a formação inicial docente tem valorizado pouco o conhecimento prático e construído o saber docente a partir de um conhecimento teórico e desvinculado da prática. Já vimos anteriormente, quando fizemos referência a Korthagen, que a experiência e a aprendizagem da prática configuram um dos componentes mais valorizados pelos professores.

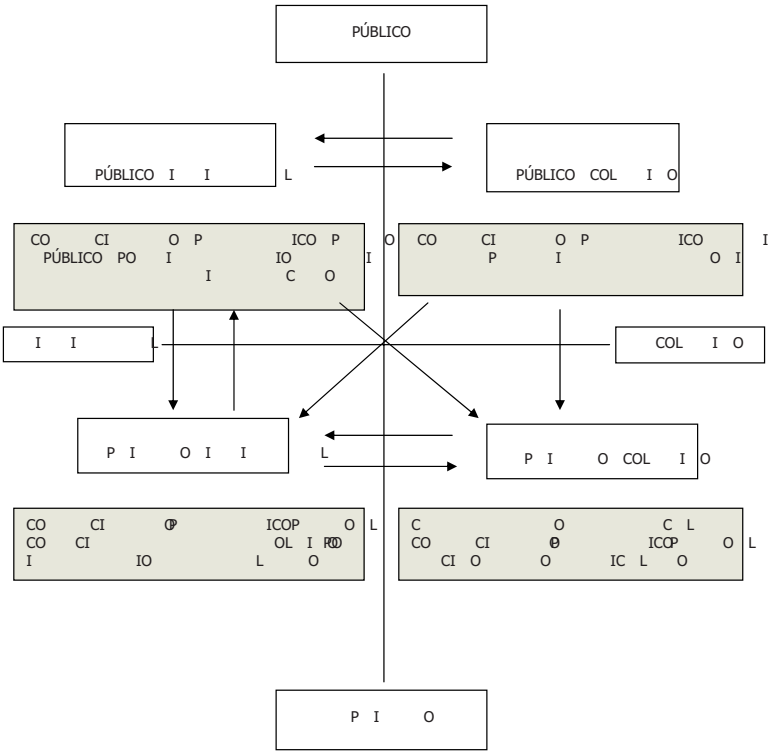
Nesse sentido, Flores (2005) desenvolveu uma investigação, utilizando questionários e entrevistas com professores experientes e principiantes para conhecer quais eram as situações nas quais eles afirmavam que haviam aprendido a ensinar. Para a grande maioria, a aprendizagem profissional não teve lugar nem durante a formação inicial nem durante as práticas de ensino. Tanto os professores principiantes como os experientes valorizaram pouco os contextos formais de aprendizagem, tais como: a graduação, as práticas de ensino ou os cursos de formação. Pelo contrário: a ideia de aprendizagem profissional tem, nesse caso, mais relação com a experimentação na sala de aula, com aprender dos alunos, com outros companheiros, etc.

Em um estudo mais antigo desenvolvido por Marsick e Watkins (1990), estes constataram que apenas 20% do que os trabalhadores aprendem provém da formação formal e estruturada. Dessa forma, esses autores verificaram que as estratégias pessoais, as quais os trabalhadores utilizaram com maior frequência foram: fazer perguntas, escutar, observar, ler e refletir em seu ambiente de trabalho. Segundo

outra pesquisa, 90% da aprendizagem no posto de trabalho se desenvolve através de meios informais (Sorohan, 1993).

Múltiplas pesquisas, como as comentadas anteriormente, demonstram que o processo de "transformar-se" em docente supõe adquirir, recuperar e gerir conhecimentos vindos de diferentes origens e formas de expressão. Beijaard, Meijer e Verloop (2004) tentam representar esse processo, que pode ter início em qualquer um dos quadrantes da FIG. 1. O conhecimento que geralmente aborda a formação inicial docente é representado no quadrante 1: o conhecimento codificado e em termos de teorias; é o que Schön (1983) denomina como "racionalidade técnica". Mas os professores em formação não são "copos vazios". Independentemente do que tenham estudado anteriormente todos os docentes já foram alunos e, como nos mostra Pajares (1992), geraram crenças sobre o ensino, sobra a aprendizagem, sobre os conteúdos a ensinar, etc. Esse conhecimento tácito (quadrante 2) se transforma em um saber consciente através da reflexão sobre a prática (quadrante 3).

FIGURA 1 – Representação da formação da identidade profissional desde a perspectiva do conhecimento docente



Fonte: Beijaard, Meijer e Verloop (2004).

O modelo que comentamos anteriormente chama a atenção para a necessidade de compreender que na formação inicial docente é preciso nos atentarmos para oportunidades de aprendizagem não só formais, mas fundamentalmente informais que permitem que os docentes desenvolvam conhecimento prático (García, 2009).

A partir deste momento nos centraremos em destacar a necessidade de se analisar a aprendizagem informal como uma realidade que deve ser levada em conta na formação inicial. Na verdade, como afirmam Colley, Hodkinson e Malcom (2003), existe uma completa falta de consenso em relação ao que constitui a aprendizagem formal, não formal e informal, ou entre quais são as fronteiras entre elas. A primeira combina um alto status, conhecimento proposicional, bem como processos de aprendizagem centrados no ensino e localizados em instituições de educação especializadas como a universidade. A aprendizagem informal, por outro lado, concerne as práticas sociais do dia a dia e do conhecimento cotidiano, tendo lugar fora das instituições educativas.

Hager (1998) estabeleceu as seguintes diferenças:

- O formador de professores controla a aprendizagem formal, enquanto o aluno controla a informal: a primeira se planifica enquanto que a segunda não.
- A aprendizagem formal se desenvolve em instituições educativas, no trabalho e é amplamente previsível. A aprendizagem informal é imprevisível e não possui um currículo formal.
- Tanto nas instituições educativas como durante a formação, a aprendizagem é explícita: espera-se que aquele que a teve seja capaz de demonstrá-la mediante avaliações escritas, respostas orais, etc. A informal geralmente é implícita e em geral o aprendiz não é consciente do que sabe, mesmo que ele seja consciente dos resultados dessa aprendizagem.
- Na aprendizagem formal enfatiza-se o ensino, o conteúdo e a estrutura do que será ensinado, enquanto que na informal a ênfase recai na prática como espaço de aprendizagem.
- Na formal destacam-se os alunos como sujeitos na aprendizagem individual, enquanto que a aprendizagem informal frequentemente é colaborativa.
- A primeira é descontextualizada, enquanto a segunda é de natureza contextualizada.
- A aprendizagem formal toma forma em termos de teoria (ou conhecimento) e depois de práticas (aplicação da teoria), enquanto que a aprendizagem informal está interligada à ideia de conhecer como as coisas são feitas.

A aprendizagem informal está tomando força nos últimos anos. Assim, a própria União Europeia está promovendo a certificação de competências adquiridas por parte dos profissionais no próprio posto de trabalho. A respeito disso, Garrick (1998) chama a nossa atenção para o fato de que falar hoje em dia de aprendizagem informal não é algo neutral. O discurso das condições atuais de trabalho – globalização, penetração do discurso do mercado, desregulamentação, privatização, dispersão da autoridade (e da formação do conhecimento) – é o contexto desde o qual se deve analisar o auge da aprendizagem informal.

As raízes teóricas desse último tipo de aprendizagem remontam, entre outros autores, a Dewey (1938) o qual teorizou que a aprendizagem tem lugar através da experiência individual e do papel da reflexão na educação. Além disso, ela mantém estreitas relações com outros conceitos abordados na história das ciências da aprendizagem: ciência da ação (Argyris; Schön), dimensão tácita do conhecimento (Polanyi), modelação social (Bandura), aprendizagem experiencial (Kolb), aprendizagem autodirigida (Knowles), reflexão na ação (Schön), reflexão crítica e aprendizagem transformacional (Mezirow) conhecimento tácito (Nonaka; Takeuchi), cognição situada (Lave), comunidades de prática (Wenger) (Eraut, 2004).

Marsick e Watlins (1990) explicam que a aprendizagem informal ocorre fora de um contexto de aula estruturada e tem lugar em condições não rotineiras ou em condições de rotina, nas quais a reflexão é utilizada para expor uma determinada situação (1990). Para estes autores,

> a aprendizagem informal, uma categoria que inclui a aprendizagem incidental, pode ocorrer em uma instituição, mas geralmente não é produzida nas salas de aula, e o controle da aprendizagem recai principalmente na pessoa que aprende. Define-se a aprendizagem incidental como subproduto de outra atividade, como a realização de uma tarefa, interações interpessoais, inserção na cultura organizativa, experimentação ensaio-erro ou, inclusive, na aprendizagem formal. (Marsick; Watkins, 1990, p. 12).

Se a aprendizagem informal é importante para a formação inicial docente, então, por intermédio de quais experiências podemos promovê-la na formação inicial? Diferentes iniciativas foram sendo configuradas para promover uma aprendizagem na prática. Em uma pesquisa, Cheetham e Chivers (2005) desenvolveram uma taxonomia de métodos de aprendizagem informal em diferentes profissões. Os resultados desse estudo mostraram que a aprendizagem na prática, bem como com colegas mais experientes, foram as mais frequentes.

TABELA 1 – Relação entre o mecanismo geral de aprendizagem e as experiências ou sucessos de aprendizagem

Mecanismo geral de aprendizagem	Experiências ou sucessos de aprendizagem
Prática e repetição	• Reiteração (fazer algo muitas vezes melhorando gradualmente) • Simulação • Exercício e prática • Ensaio (mental ou físico) antes de levar adiante uma tarefa • Preparação e planificação (antes de uma atividade)
Mecanismo geral de aprendizagem	Experiências ou sucessos de aprendizagem
Reflexão	• Autoanálise/autoavaliação • Reflexão sobre a ação (depois de uma atividade) • Reflexão na ação (durante uma atividade) • Reflexão antes de uma ação • Reflexão em grupo/coletiva • Revisão da prática • Escrever um diário reflexivo • Refletir sobre como outros fazem as coisas • Repetição mental de um acontecimento ou experiência • Interrogar a si mesmo • Aprender com os fracassos (analisar o que se fez mal e por quê)
Observação	• Observações estruturadas/críticas de outros • Observações informais de outros • Utilizar um modelo positivo para "imitar" (tentar fazer algo como outro o faz) • Fazer de "sombra" • Sintetizar, emular, atualizar (diferentes níveis de modelação) • Modificação de um enfoque observado (para desenvolver seu próprio estilo)
Retroação	• Revisão/avaliação da atuação • Aprender com as críticas ou queixas • Retroação de 360º • Revisão de companheiros • Avaliação de companheiros • Exercícios de avaliação • Escuta efetiva (do que outros dizem de alguém) • Compreender a própria linguagem (como as pessoas reagem em relação a si mesmas)

Continua na página 194

Continuação da página 193

Mecanismo geral de aprendizagem	Experiências ou sucessos de aprendizagem
Transferência extraocupacional	• Experiências prévias • Conhecimentos adquiridos na formação formal (transformar a teoria em prática) • Experiências adquiridas de trabalhos anteriores • Outras experiências que não são pertencentes ao trabalho (voluntariado, ócio, hobbies)
Atividades de alongamento	• Trabalhar acima da média • Experiências abertas • Tarefas ou problemas complexos e demandantes que requeiram múltiplas destrezas • Inovação (desenvolvimento de novas ideias) • Experiências traumáticas • Experiências desafiantes • Atividades pioneiras
Atividades de intercâmbio	• Transferência de papel • Intercâmbios de trabalho • Trabalhar em diferentes profissões • Trabalhar em contextos interculturais (trabalhar fora do país) • Perspectivas mentais de mudanças • Inspiração repentina • Experiências tipo "caminho de Damasco"
Interação mentor/coach	• Coaching • Dar assessoria/orientação • Tutorização • Mentorização ocupacional • Instrução/demonstração • Interrogação (perguntar a uma pessoa mais experiente)
Absorção inconsciente/osmose	• Trabalhar com colegas mais experientes • Estabelecer redes com outros (com companheiros profissionais) • Trabalhar com uma pessoa que sirva de "modelo" • Insistir com especialistas • Atividades de pupilagem ou de aprendiz (trabalhar com um diretor)

Continua na página 195

Continuação da página 194

Mecanismo geral de aprendizagem	Experiências ou sucessos de aprendizagem
Técnicas ou dispositivos psicológicos ou neurológicos	• Utilizar modelos mentais/cognitivos para ajudar a compreender algo • Representações gráficas (utilizar modelos, mapas, gráficos…) • Pensamento positivo • Realizar hipóteses, conceitualização, teorização • Otimismo forçado/deliberado (esperar os melhores resultados) • Visualização, autocomunicação e outras técnicas PNL • Preparação mental (estar aberto) • Aprender por meio de relação ou associação (relacionar ideias) • Técnicas de pensamento lateral • Escolher o enfoque/estilo apropriado de aprendizagem • Técnica de "cérebro completo" (explorar ambas as partes do cérebro: criativa e lógica) • Simplificação (de ideias complexas em seus componentes)
Articulação	• Ensinar, tutorizar, mentorizar a outros • Escrever artigos, relatórios • Apresentar conferências • Justificar, defender, explicar as ações • Proporcionar comentários sobre as ações que estão sendo realizadas • Desenvolver materiais de aprendizagem
Colaboração/relação	• Trabalhar em equipe • Projetos colaborativos • Aprender mediante a colaboração com clientes • Colaborar com pessoas de outras disciplinas • Trabalhar em grupos multidisciplinares • Colaboração internacional

Fonte: Cheetham; Chivers (2005).

Como podemos perceber, a partir da contribuição de Colley, Hodkinson e Malcom, existem múltiplas estratégias para facilitar a aprendizagem na prática. A memorização, análise e reflexão sobre a prática vêm sendo ações bem reconhecidas na formação inicial docente e deveriam continuar sendo utilizadas para facilitar a aquisição de habilidades de diferentes origens (sociais, comunicativas, didáticas), bem como para criar a consciência de que a observação de aulas é um meio para a melhora docente. Compartilhar experiências com outros docentes através de redes sociais está configurando-se como um bom recurso para facilitar a possibilidade de compartilhar e intercambiar conhecimentos e experiências (García; Perera, 2007). A revisão e análise de casos (de

boa prática ou casos negativos) também aparecem como uma estratégia adequada para que os futuros professores se aproximem de exemplos autênticos (Sánchez; Nicastro; López Yáñez, 2003). Os relatos podem ser escritos, mas adotam maior realismo quando estão acompanhados de materiais, vídeo, bem como de comentários do próprio docente.

Neste momento, abordaremos aspectos que podem aportar aos professores em formação uma aproximação à identidade profissional docente que desejamos construir: a elaboração do conhecimento didático do conteúdo através do esboço de sequências de aprendizagem.

Muito já foi escrito sobre o conhecimento didático do conteúdo e a importância que este tem para a formação do professorado (García, 1993). Este aparece, do ponto de vista de Morine-Dershimer e Todd (2003), como um elemento central do saber do professor, representando a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ser ensinada e o conhecimento pedagógico e didático referente a como ensiná-la. Nos últimos anos, tem-se trabalhado diferentes contextos educativos para evidenciar quais são os componentes e elementos desse tipo de saber profissional do ensino.

O *conhecimento didático do conteúdo*, como linha de pesquisa, representa a confluência de esforços de pesquisadores didáticos com pesquisadores de conteúdos específicos voltados para a formação do professorado. Ele nos dirige a um debate em relação à forma de organização, de representação, do conhecimento através de analogias e metáforas, propondo a necessidade de que os professores em formação adquiram um saber especializado do conteúdo a ser ensinado para que possam desenvolver um ensino que propicie a compreensão por parte dos alunos.

Shulman (1992), em uma palestra ministrada no *Congresso sobre as Didáticas Específicas na Formação do Professorado,* realizado em Santiago, manifestou a necessidade de que os professores construíssem "pontes" entre o significado do conteúdo curricular e a sua construção por parte dos alunos. Afirma esse prestigioso pesquisador que

> Os professores realizam esta façanha de honestidade intelectual mediante uma compreensão profunda, flexível e aberta do conteúdo; compreendendo as dificuldades mais prováveis que teriam os alunos com estas ideias; compreendendo as variações dos métodos e modelos de ensino para ajudar os alunos em sua construção do conhecimento; e estando abertos para revisar seus objetivos, planos e procedimentos na medida em que é desenvolvida a interação com os estudantes. Este tipo de compreensão não é exclusivamente técnica, nem somente reflexiva. Não é só o conhecimento do conteúdo, nem o domínio genérico de métodos de ensino. É uma mescla das ideias anteriores e é principalmente pedagógico. (Shulman, 1992, p. 12).

O conhecimento didático do conteúdo é um tipo de saber que os professores desenvolvem a partir da forma como os alunos compreendem um determinado conteúdo. Nesse caso, são incluídas as formas de repassar o conteúdo para fazê-lo compreensível pelos alunos, as possíveis dificuldades que eles possam ter quando aprendem os conteúdos (Borko; Putnam, 1996). De acordo com (Magnusson; Krajcik; Borko, 2003), o conhecimento didático do conteúdo inclui o entrar em contato com temas concretos, problemas, aspectos por representar de um conteúdo.

Como podemos ajudar os professores a construírem um saber didático do conteúdo, no qual se integre adequadamente o conhecimento que já possuem sobre a matéria que ensinam com o conhecimento didático e o saber dos alunos, bem como do currículo? Parece-nos que uma boa via de aceso é através do esboço de sequências de aprendizagem por parte dos professores em formação. Baseando-nos em Koper e Oliver,

> Um esboço de aprendizagem se define como uma aplicação de um modelo pedagógico para a consecução de um objetivo de aprendizagem concreta, para um determinado grupo de alunos e para um contexto específico ou para o domínio de um determinado conhecimento. O esboço de aprendizagem especifica processos de ensino e aprendizagem. De forma mais concreta, especifica sob que condições professores e alunos devem realizar as atividades que permitam aos alunos alcançar os objetivos de aprendizagem desejados. Um esboço de aprendizagem pode referir-se a recursos físicos (objetos de aprendizagem e serviços de aprendizagem) que são necessários durante o processo de ensino e aprendizagem. (Koper; Olivier, 2004, p. 98).

Assim, em todo processo de esboço de aprendizagem são incluídos pelo menos os seguintes componentes:

- Uma *pessoa* adota um *papel* no processo de ensino-aprendizagem, normalmente um aluno ou um professor. Cada um desses papéis podem ser especificados em subpapéis. Em uma simulação, diferentes alunos podem ter diferentes papéis.
- Neste contexto, o indivíduo trabalha para alcançar resultados, realizando atividades de aprendizagem e de apoio dentro de um ambiente.
- Estes consistem em objetos de aprendizagem e serviços apropriados, os quais devem ser utilizados durante a realização de atividades.
- O *método* determina a coordenação de funções, atividades

e ambientes associados que permitem aos alunos atingir metas de aprendizagem.

- As atividades se ajustam em estruturas de atividades. Uma estrutura de atividade agrega um conjunto de tarefas relacionadas dentro de uma estrutura simples. Esta pode modelar uma sequência ou seleção de tarefas. Em uma sequência, a pessoa deve completar diferentes atividades na ordem proporcionada. Na seleção seleciona-se um determinado número de atividades a partir de um conjunto dado.
- Os ambientes contêm os recursos e referências necessários para realizar uma atividade ou um conjunto de atividades. Eles possuem:

a) objetos de aprendizagem: qualquer entidade que se utiliza para aprender (páginas da web, artigos, livros, bases de dados, software);
b) serviços de aprendizagem, por exemplo, comunicações, controle, colaboração;
c) subambientes.
d) Condições: um método pode conter condições: as regras "Se... então que" podem ser utilizadas para personalizar o esboço da aprendizagem.
e) Propriedades: referem-se aos critérios que fornecem informações em relação às pessoas ou papéis ao longo da unidade de aprendizagem.

Em nosso grupo de pesquisa estamos trabalhando na identificação e descrição de sequências de aprendizagem, por parte de professores, que possam ilustrar processos de aprendizagem dos alunos que possam ser aplicadas a diferentes conteúdos de ensino. O que pedimos aos docentes? Através de uma entrevista lhes solicitamos que nos descrevessem uma sequência completa (que pudesse abarcar um tema, um módulo ou um curso completo) insistindo que não só devem contar o que eles fazem, mas também, principalmente, quais são as tarefas de aprendizagem que os alunos devem realizar. Estas são variadas: individuais, grupais, de assimilação, comunicação, aplicação, produção, etc. Elas são associadas ao apoio que recebem os alunos ou o docente para seu desenvolvimento, assim como os recursos que se empregam. Dessa forma, podemos representar a sequência de aprendizagem na TAB. 2.

TABELA 2 – Sequência de aprendizagem

RECURSOS	TAREFAS	APOIOS
–	O professor apresenta a matéria e as características do trabalho a ser realizado.	–
–	Os alunos formam grupos de no máximo de 3 pessoas.	–
Internet	Os alunos devem escolher uma empresa média ou grande para realizar um trabalho.	–
Internet: bases de dados, buscadores, revistas eletrônicas, páginas de instituições.	Os alunos realizam uma busca de informação sobre alguma empresa.	O professor, em aula, estimula o conhecimento sobre formas e sistemas de busca de informação.
–	Os alunos, em tutoria, apresentam a tarefa realizada.	O tutor supervisiona o trabalho realizado pelos grupos; a duração média e de 30 minutos.
Internet	Os alunos aprendem o papel do analista: discriminar a qualidade da informação recopilada.	O professor em aula estimula o conhecimento sobre a função do analista.
Internet	Os alunos realizam a tarefa de "familiarização com a entidade": tomar informação mais precisa sobre a empresa, conhecer seu setor, indagar sobre os balanços de contas de resultados, conhecer o entorno da empresa, assim como sua estrutura.	O professor em aula repassa o conhecimento sobre as empresas. Os professores em tutorias sanam as dúvidas dos alunos.
Documento elaborado pelos alunos	Os alunos, em tutoria, apresentam a tarefa realizada.	O tutor supervisiona o trabalho realizado pelos grupos; a duração e de média de 30 minutos.
Informe	Os alunos produzem e entregam o informe de análise realizada.	Tutorias presenciais ou on-line com os professores.
Apresentação em powerpoint, resumo do informe entregue para a classe	Os alunos devem realizar uma apresentação para a classe com uma duração de 2-4 horas sobre a análise realizada. Os outros alunos intervêm formulando perguntas, dúvidas, comentários.	O professor intervém reforçando pontos fracos, destacando ideias importantes, valorizando a própria apresentação formal dos alunos.

A análise da prática através da revisão e exemplificação de sequências de aprendizagem pode ajudar a construir a identidade profissional docente que necessitamos: uma identidade comprometida com uma aprendizagem de qualidade para os alunos, que ajude a superar a crença fortemente assentada em muitos candidatos a professores de Ensino Médio de que para ensinar basta saber o conteúdo que se ministra.

O desafio estabelecido para o novo mestrado de Ensino Médio não é só o de construir uma proposta curricular adaptada às necessidades de formação dos futuros docentes, mas sim o de transformar as atuais práticas pedagógicas (tanto as dos formadores na universidade como as práticas em escolas) em exemplos positivos de um ensino respeitoso com os processos de aprendizagem dos alunos. Vale ainda recordar que o princípio de isomorfismo deveria caracterizar a formação inicial docente: não basta "dizer" aos futuros docentes o que eles devem fazer. Além disso, os responsáveis pela formação de professores deveriam ser exemplos autênticos de uma prática comprometida com o discurso que publicamos.

Referências

BEIJAARD, D., MEIJER, P. C.,; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 204, p. 107-128.

BERLINER, D. C. A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education, 51*(5), 2000, p. 358-371.

BOLIVAR, A. *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe, 2006.

BORKO, H.; PUTNAM, R. Learning to teach. In D. BERLINER; R. CALFEE (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 673-708). New York: Macmillan, 1996.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. *Professions, competence and informal learning*. Cheltenham: Edward Elgar Pub, 2005.

COCHRAN-SMITH, M.,; FRIES, K. The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals. In M. COCHRAN-SMITH; K. ZEICHNER (Eds.), *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 37-68). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

COLLEY, H., HODKINSON, P.,; MALCOM, J. *Informality and formality in learning:* University of Leeds: Lifelong Learning Institute, 2003.

DARLING-HAMMOND, L. Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Educational Policy Analysis Archives, 8*(1), 2000.

DARLING-HAMMOND, L., HAMMERNESS, K., GROSSMAN, P., RUST, F.,; SHULMAN, L. The design of teacher education programs. In L.DARLING-HAMMOND; J. BRANSFORD (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 390-441). S. Francisco: Jossey Bass, 2005.

DAY, C., ELLIOT, B.; KINGTON, A. Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education, 21*, 2005, p. 563-577.

DEWEY, J. *Experience and education*. New York: Touchtstone, 1938.

ERAUT, M. Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education, 26*, 2004, p. 247–273.

ESTEVE ZARAGAZA, J. M. *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel, 1997.

FEIMAN-NEMSER, S. From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record, 103*(6), 2001, p. 1013-1055.

FLORES, M. A. How do teachers learn in the workplace? findings from an empirical study carried out in Portugal. *Journal of In-service Education, 31*(3), 2005, p. 485 – 508.

GARCÍA, C. Marcelo. Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. [Electronic Version]. *Educational Policy Analysis Archives, 10, 2002*.Retrieved 10-08-2006 from http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/ .

GARCÍA, C. Marcelo. Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido. In L. Montero (Ed.), *Las Didácticas especIficas en la formación del profesorado* (pp. 191-211). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones, 1993.

GARCÍA, C. Marcelo. Desarrollo profesional y personal docente. In A. DE LA HERRANZ; J. PAREDES (Eds.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 291-310). Madrid: McGraw Hill, 2008.

GARCÍA, C. Marcelo. *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro, 2009.

GARCÍA, C. Marcelo.; PERERA, H. Comunicación y aprendizaje electrónico: la interacción didáctica en los nuevos espacios virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación*(343), 2007, p. 381-429.

GARRICK, J. *Informal learning in the workplace*. Florence: Routledge, 1998.

HAGER, P. Lifelong Learning and the Contributyion of Informal Learning. In D. ASPIN, CHAPMAN, J., HATTON, M.; SAWANO, Y. (Ed.), *International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 79-92). London: Kluwer, 1998.

KENNEDY, M. Knowledge and vision in teaching. *Journal of Teacher Education, 57*(3), 2006, p. 205-211.

KOPER, R.; OLIVIER, B. Representing the Learning Design of Units of Learning. *Educational Technology & Society, 7*(3), 2004, p. 97-111.

KORTHAGEN, F., LOUGHRAN, J.,; RUSSELL, T. Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education, 22*(8), 2006, p. 1020-1041.

LASKY, S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education, 21*, 2005, p. 899-916.

LORTIE, D. *School Teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press, 1979.

MAGNUSSON, S.; KRAJCIK, J.; BORKO, H. *Nature, Sources, and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching*. In J. Gess-Newsome (Ed.), (Vol. Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and the its Implication for Science Education, pp. 95-132). New York: Kluwer Academic Publisher, 2003.

MARSICK, V. J.; WATKINS, K. E. *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge, 1990.

MORINE-DERSHIMER, G.; TODD, K. The Complex Nature and Sources of Teachers' Pedagogical Knowledge. In J. Gess-Newsome (Ed.), (Vol. Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and the its Implication for Science Education, 2003, pp. 21-50). New York: Kluwer Academic Publisher.

OCDE. *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE, 2005.

PAJARES, M. Teachers´beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*, 1992, p. 307-332.

RICHARDSON, V.; PLACIER, P. Teacher Change. In V. RICHARDSON (Ed.), (Vol. Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition, pp. 905-947). New York: American Educational Research Association, 2001.

SÁNCHEZ, M., NICASTRO, S.; LÓPEZ YÁÑEZ, J. *Análisis de organizaciones educativas a través de casos*. Madrid: Síntesis, 2003.

SCHÖN, D. *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

SHULMAN, l. *Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject Specific Conceptions of Teaching*. . Paper presented at the Simposium sobre Didácticas Específicas en la Formación de Profesores, Santiago de Compostela, 1992.

SLOAN, K. Teacher identity and agency in school worlds: beyond the all-good/all-bad discourse on accountability-explicit curriculum policies. *Curriculum Inquiry, 36*(2), 2006, p. 119-152.

SOROHAN, E. We do; therefore we learn. *Training and Development, 4*(10), 1993, p. 47-52.

ENSINAR, APRENDER E SE COMUNICAR NO ENSINO MÉDIO[1]

Francisco Imbernón

Por diversos interesses políticos, econômicos ou sociais a história do ensino tem passado por muitas vicissitudes, sendo vista mais como uma "imposição" do que com o prazer de aprender que nos rodeia. Atualmente, enquanto o mundo se transforma vertiginosamente a cada segundo, podemos dizer que começamos a conhecer e a compreender muitas coisas, a ordenar uma porção de ignorância educativa que foi se arrastando durante muito tempo. Mesmo que não sejamos capazes de sistematizar e entender diferentes tipos de conhecimento, muitos outros permanecem no lado obscuro da ignorância ou aparecem novos desafios. No entanto, pouco a pouco, vamos avançando, tentando buscar soluções para novos problemas, nos quais velhas soluções não funcionam. Os humanos são seres complexos e, portanto, a explicação e a compreensão de sua educação e de sua aprendizagem também o são.

As circunstâncias sociopolíticas, econômicas e científicas já não são as mesmas de há um século, quando a educação dos adolescentes começou a mudar depois de anos de estatismo educativo (instrutivo). A educação do cidadão é diferente daquela pertencente ao início do século XX. O XXI já não será, como dizia Ellen Key[2] a respeito do XX, o século da criança. Esperemos que o século XXI seja o período da educação democrática e da superação das desigualdades educativas. Porém, para isso, se faz necessário repensar que tipo de instrução é a mais adequada. Necessitamos de uma nova conceitualização do ensino institucionalizado, da forma de entender a escolarização, a instituição educativa e o ofício de ensinar. E isso não pode ser feito unicamente pelo professorado, mas pelo fato de a educação ser patrimônio de todos, da humanidade, é necessario replantá-la com a comunidade, com o que envolve a instituição educativa.

---

[1] Uma primeira versão deste texto foi publicado em: Imbernón, F. (Org.). *Processos e contextos educativos:* ensinar nas instituições de educação superior. Barcelona: Graó, 2010.Tradução de Liana Castro Mendes.

[2] Ellen Karolina Sofia Key (1849-1926): feminista e sufragista sueca que escreveu sobre uma grande variedade de temas, especialmente vida familiar, ética e educação. Seu livro mais importante foi O *século das crianças* de 1909. Existe uma edição de 1945 da Editorial Albatros, de Buenos Aires.

É certo que não podemos esquecer as transformações sofridas no contexto social e, específicamente, nos educandos que já não são como os de décadas atrás, nem na forma de ser, de ver a realidade, nem de aprender. O discente sempre foi diferente, mas a mudança geracional era mais lenta e agora se precipitam, em muito pouco tempo, modificações radicais entre alunos muito próximos entre si pela idade.

Isso nos obriga a analisar as novas demandas educativas e os novos problemas que surgiram nos últimos anos. Esses são aspectos aos quais a instituição educativa, talvez, deve dedicar-se com mais afinco já que outros poderão ser adquiridos fora dela. Referimo-nos à educação no contexto; para o desenvolvimento humano sustentável; emocional; em valores e em cidadania responsável; para a convivência, para a paz; para o desenvolvimento do pensamento complexo e para a autoformação na sociedade da informação e do conhecimento.

As novas formas de ensinar e aprender nos levam a repensar as funções da profissão educativa. Se nos detivermos nisso veremos que, diferentemente de outras épocas, a mudança passou a ser vista como um paradigma. Ela é constante e vertiginosa. Tudo muda. E não é tão fácil preparar-se para assumir transformações tão rápidas que se dão em contextos multiculturais, multilíngue e multiétnicos. Modificações epistemológicas do conhecimento, das formas de ensinar e aprender, tecnológicas. Tudo isso comporta uma nova forma de ver o ensino e a aprendizagem dos alunos e, para isso, vários aspectos devem ser reconstruídos (formação, estruturas organizativas, metodologia, situações laborais, novas profissões etc.).

Talvez algo importante a ser desenvolvido, para que toda essa complexidade seja compreendida, seja a profissão educativa com maior capacidade de relação, de comunicação, de colaboração, de transmitir as emoções e atitudes, de compartilhar com os colegas a problemática referente ao que acontece e ao que me acontece. Trata-se de fazer prosperar o trabalho colaborativo com os colegas e o trabalho cooperativo com os alunos. Essa comunicação e o aprendizado com os colegas deveriam ajudar a romper o isolamento do professor em sua sala de aula, pois isso provoca rotina e é refletido na aprendizagem dos alunos e na experiência do docente.

Para favorecer esse aprendizado é preciso, além de conhecer as teorias psicopedagógicas ou técnicas metodológicas, estimular e propiciar a colaboração com outros profissionais. É necessário interagir e aprender com os iguais, ampliar a comunicação entre os especialistas, incrementar a consciência de que ensinar e aprender é complexo, que o ensino está imbuído de muita diversidade. Para isso, conhecer as necessidades dos alunos e do contexto será fundamental para um bom desenvolvimento da aprendizagem.

Os processos de comunicação e de interação na instituição educativa e na sala de aula de Ensino Médio

Neste tópico vamos analisar a comunicação[3] e a interação que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio quando cada professor e professora interagem com seus companheiros e com os alunos; vamos nos ocupar de tudo o que faz referência a esses processos, considerando-os como educativo, social, cultural e interpessoal com características complexas,[4] nas quais intervêm vários elementos.

Além disso, analisaremos as relações comunicativas na instituição educativa e em sua relação com a comunidade. Partimos da necessidade de outorgar aos alunos um papel ativo em seu processo de aprendizagem, fazendo com que sejam sujeitos capazes de gerar seu próprio conhecimento. Desse modo, a construção dos saberes deve ser entendida não apenas como um fenômeno educativo, mas também como fenômeno social e multidimensional, nos quais intervêm as relações comunicativas interagindo entre si. A partir dessa perspectiva, o desenvolvimento e a compreensão dos conceitos dos diversos conteúdos por parte dos alunos não é somente um fato cognitivo, mas também um objetivo social, o qual implica a necessidade de conhecer e favorecer as grandes possibilidades educativas da comunidade no entorno de cada instituição, a dimensão sociológica do grupo classe, bem como de transformar a atividade dos professores desde a simples transmissão de saberes a um importante papel de participação orientada, sendo os docentes mediadores da gestão da aula.

A comunicação e a interação na instituição educativa têm como finalidade colocar o aluno em relação com o objeto de conhecimento, com seus companheiros e consigo mesmo para modificar suas representações sobre a realidade. Segundo Vigotsky (1978), a interação é um dos componentes mais importantes de qualquer experiência de aprendizagem, sendo distinguidas da seguinte maneira:

- Docentes-grupo/estudante: trata-se da interação entre o grupo de estudantes ou um estudante individual com os docentes.

---

[3] Podemos entender a comunicação como a união, o colocar em relação e o compartilhar algo; neste capítulo, ao uni-lo à interação, o entendemos como um processo ativador do diálogo, de ação recíproca e de convivência entre todos os sujeitos que intervêm no processo de ensino-aprendizagem. Luhmann et al. (1993, p. 15) afirmam que: tudo o que é comunicação é sociedade[...] A comunicação é instaurada como um sistema emergente no processo de civilização. Os seres humanos se tornam dependentes desse sistema emergente de ordem superior, com cujas condições podem escolher os contatos com outros seres humanos.

[4] O processo é complexo, já que ocorre a interação de diferentes princípios didáticos e elementos curriculares: objetivos, conteúdos, metodologia didática e avaliação.

- Estudante-estudante: interação entre os estudantes no processo de aprendizagem.
- Estudante-conhecimento: interação entre a pessoa que aprende e a estrutura curricular. É, portanto, o processo de interação intelectual que provocará mudanças nas estruturas afetivo-cognitivas do indivíduo que aprende.

O processo de ensinar e o de aprender requerem a integração de todos esses tipos de relações e, para isso, é necessário o papel ativo do aluno em seu próprio desenvolvimento e o apoio ativo e mediador do professorado e de outros atores sociais na organização de atividades ou tarefas.

Essa comunicação será potencializada a partir do momento em que o aluno ativar os recursos pessoais, psicológicos e pedagógicos que o professor utiliza na relação pessoal com o discente e, logicamente, na relação que será estabelecida quando houver o desenvolvimento dos conteúdos e a construção de atividades que criem um clima em sala de aula que facilite a aprendizagem. É óbvio que o bom clima em sala de aula seja imprescindível para o proceso de aprendizagem, já que a comunicação e as relações com o aluno condicionarão a forma em que este constrói sua aprendizagem, o que leva de forma implícita determinados valores sociais (de integração acadêmica, de gênero, sociais e culturais), de cooperação, de participação, que favoreçam a autonomia e a iniciativa pessoal.

No presente capítulo se propõe repensar três aspectos: o papel e a função do professorado no ensino, o meio de aprendizagem que se emprega e o papel do aluno em relação ao seu processo de aquisição do conhecimento. Refletir sobre tudo isso significa aportar novos instrumentos e estratégias de comunicação na sala aula de Ensino Médio**.** Para que isso seja possível, abordaremos esses aspectos a partir do âmbito da comunidade, do grupo-classe e suas inter-relações e da coordenação necessária do professorado.

A comunidade educativa ensina: a importância dos agentes da comunidade educativa

A comunidade educativa está constituída pelas pessoas e instituições que interagem no seio da escola, bem como por aqueles que participam direta ou indiretamente na educação do aluno. Ao falarmos da importância da comunidade, como entorno mais imediato e influente no processo de ensino do aluno, estamos ampliando o conceito de instituição educativa, o limite da sala de aula e, com isso, as possibilidades e as funções educativas (vejam, por exemplo, as experiências de comunidades de aprendizagem). Ressaltar a sua importância na educação dos adolescentes não é novidade, mas na atualidade isso é imprescindível.

A passagem de uma economia industrial para uma economia baseada na informação e no avanço no campo do conhecimento trouxeram consequências que transformaram o contexto da atividade profissional e o funcionamento de nossas sociedades. Essa modificação é caracterizada pelas rápidas mudanças tecnológicas: por um mercado de trabalho em constante evolução – que exige que as pessoas possam ser capazes de adaptar-se a novos entornos e a novos processos – e pelo trânsito de um sistema econômico baseado na criação de novos produtos a outro centrado na geração de novos processos.

Na era da informação, a instituição educativa tem maiores dificuldades para formar sozinha nos adolescentes os novos valores que a sociedade democrática demanda. Por isso, é necessária cada vez mais a mediação de todas as instâncias de socialização que intervêm na educação em um determinado contexto (família, associações, empresas, organismos oficiais, administrações...). Portanto levar em conta a comunidade e trabalhar com ela é preciso.

A comunidade é o macroâmbito em que é estabelecida a relação educativa e, portanto, comunicativa entre alunos-professorado-agentes externos (família, associações, empresas, entidades culturais, prefeituras etc.). Para trabalhar com a comunidade de tal modo que suas contribuições sejam coerentes com os processos educativos que têm lugar no interior da escola, é necessário, pelo menos, uma comunicação fluida e um diálogo constante por parte dos professores. A comunidade não é mais um fenômeno externo e distante da educação dos adolescentes, mas uma parte fundamental da formação deste, a qual é preciso começar a levar em consideração.

Atualmente, diferentemente de épocas passadas, os professores precisam trabalhar conjuntamente com a comunidade para construir cenários educativos mais próximos dos alunos. Esse agente externo coopera com elementos valiosos para a educação, que contribuem não só para uma melhora dos processos, mas também da motivação, já que podem dotar sua atividade de um sentido, de um vínculo com a cotidianidade.

Como afirmado anteriormente, as relações com a comunidade são imprescindíveis, já que ajudarão a desenvolver habilidades socioafetivas, cognoscitivas e psicolinguísticas nos alunos através da participação destes na complexa dinâmica social. Entender o que acontece fora da sala de aula pode ajudar a compreender o que se passa dentro desse espaço e isso requer um novo papel dos professores, com mais matizes, no qual se somam às relações com o aluno e com os colegas o diálogo com todos os fatores que intervêm na educação dos adolescentes dentro e fora das instituições. Será, pois, necessário por parte do docente o conhecimento das potencialidades da comunidade e o vínculo da didática dos conteúdos com elementos comunitários e com o contexto onde atua. Ninguém nega que a

diferença de oportunidades entre um ambiente urbano, com um adequado tecido empresarial, e outro rural pode ser relevante, muito menos que a situação do mercado de trabalho pode condicionar a motivação do aluno em sua formação profissional.

Os processos comunicativos na sala de aula de Ensino Médio

A sala de aula é um microssistema complexo onde ocorrem inúmeras interações. Esse espaço permite a elaboração, por parte dos indivíduos, de uma cultura própria no seio do grupo que se constitui, de concepções e práticas de ensino (por parte dos professores) e de aprendizagem (por parte do aluno) a partir das tarefas realizadas e das experiências e das interações vividas, e não somente a partir da reprodução padronizada (que é o perigo a evitar) da cultura social ou acadêmica dominantes. Os processos desse ambiente geram múltiplas situações de comunicação e, portanto, de uso tanto da linguagem oral e escrita como dos diversos códigos da relação interpessoal a partir dos níveis, registros e pautas dos próprios integrantes desse espaço, o que torna este um local significativo para a tomada de consciência do indivíduo como ser social e para a realização da aprendizagem das relações de poder, entre o adulto, entre os alunos ou entre os iguais.

Os efeitos de natureza social e afetiva, que são gerados no seio do grupo na sala de aula, são extraordinariamente importantes para os indivíduos, posto que incidem em sua própria autoestima, porque filtram o impacto de uma determinada ação educativa ou institucional sobre ele. Como espaço educativo e social, esse ambiente proporciona oportunidades para que o sujeito reelabore imagens mais ou menos positivas (ou negativas) sobre si mesmo e para a reinterpretação do ser social de cada um de seus componentes a partir das situações vividas.

Os processos comunicativos na sala de aula são de diversas origens:

- Intencionais: tem um objetivo, uma finalidade, que se manifesta no processo comunicativo.
- É uma prática humana comprometida: as pessoas influenciam outras ou se influenciam mutuamente; essa mediação humana é centrada na interação que se estabelece entre os elementos que intervêm e na seleção do que e como se quer ensinar.
- É uma prática social: realiza-se em um limite social no qual intervêm elementos éticos, morais, estruturais, sociais, políticos...
- É um processo multifatorial, no qual intervêm diversos elementos: fonte de informação, mensagem, contexto e destinatários; distintos níveis (intrapessoal, interpessoal e organizacional) e diferentes dimensões (sintaxe, semântica e pragmática).

- Deveria ser um processo democrático. Democracia no sistema de relações e na participação do que se ensina (currículo), de como se ensina (metodologia) e de como se comprova o saber (avaliação). Não existe ensino democrático em práticas baseadas no paternalismo ou no autoritarismo e, muito menos, na opressão ditatorial.

Nesse contexto é que os professores interagem com o aluno. Juan Vaello (2007), professor de Ensino Médio, nos explica que "O segredo de ensinar não é tanto transmitir conhecimentos como contagiar vontades"; de fato esse autor tem toda razão. A sintonia com o aluno, a metodologia utilizada, a credibilidade do docente, a paixão por ensinar, o fato de levar em consideração os elementos contextuais do aluno tornarão mais fácil "contagiar a vontade" pelos conhecimentos e, portanto, aprender.

A metodologia utilizada em aula será fundamental e ela não pode ser fruto da improvisação nem da casualidade. Trata-se de um conjunto de regras que regulam as relações no referido espaço, sendo chamado de gestão da aula. Nele se cruzam os professores, os alunos, os conteúdos e os materiais em uma relação que é múltipla e que tem um caráter periódico e intermitente.

A metodologia, que deve ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, reflete as múltiplas questões que são propostas aos docentes em relação ao processo educativo, contribuindo, assim, com os critérios que permitem justificar a ação didática na aula e na instituição educativa. Além disso, essas questões inspiram e guiam a atividade do professor e do aluno, mediante a qual se pretende alcançar os objetivos previstos no processo educativo.

É importante estabelecer, nessa metodologia, não apenas os aspectos técnicos (espaços, materiais, tecnologia etc.), mesmo que eles também devam ser levados em consideração. Devemos, sobretudo, desenvolver as atitudes positivas do aluno em um clima bom que favoreça o trabalho (de colaboração e respeito) e uma relação de confiança com o aluno para que seja possível alcançar uma sintonia com o grupo. Além disso, devemos evitar, ao mesmo tempo, certas distorções negativas, como o efeito Pigmaleão negativo e, pelo contrário, criar expectativas positivas no aluno.

De acordo com o efeito Pigmaleão (Rosenthal; Jacobson, 1968), ter consequências positivas ou negativas, é denominado também como profecia autocumpridora ou de cumprimento induzido, já que as expectativas que os professores têm e geram sobre um aluno concreto acabam acontecendo. Os autores que analisaram esse efeito empregam, para descrevê-lo, a lenda de Pigmaleão nas metamorfoses de Ovídio, em que o personagem aparece como escultor e rei de Chipre que se apaixona por uma de suas esculturas (Galateia) e projetava tal

paixão de modo que Afrodite lhe deu vida. Esse princípio nos suscita que as expectativas que geramos no educando têm influência direta na motivação deles em classe. Se o docente cria uma expectativa acerca do comportamento em aula de diferentes estudantes e os trata de forma distinta, de acordo com essas possibilidades, é provável que a esses alunos, os que são considerados mais capacitados, lhes sejam dados mais e maiores estímulos, mais tempo para suas respostas, etc. Estes, ao serem tratados de um modo diferente, respondem de maneira diferente, confirmando assim as expectativas dos professores acertando respostas com mais frequência. Por tal motivo, é necessário evitar a geração de expectativas que possam prejudicar o aluno.

Conduzir a sala de aula do Ensino Médio não é fácil. Ela é complexa. Como argumenta Vaello (2007) nesse ambiente podemos encontrar:

- Um grupo que trabalha, se esforça e que convive harmoniosamente deverá seguir motivando e valorizando suas conquistas prestando-lhe a atenção correspondente.
- Uma atitude intermedeia onde se instala outro grupo que passa de uma zona atitudinal a outra (do ponto 1 ao 3) em função, em grande medida, da capacidade dos professores de controlar e motivar o grupo/classe. Às vezes, é essa equipe que marca o clima geral da sala de aula o que exige empatia para aproximá-la do polo mais positivo.
- No caso de um grupo de alunos reacionários à tarefa escolar e com atitudes obstrucionistas, é necessário movê-los para a zona intermediária com aproximação pessoal e afetiva, mas também marcando as normas claramente. Quando seu número é muito elevado em uma sala de aula é necessário arbitrar mecanismos de atuação coletiva no âmbito central, assim como estabelecer novamente os critérios de agrupamento.

Portanto, será sempre necessário introduzir constantemente mensagens de valorização pelo esforço e pela tarefa bem feita, dedicando mais tempo à aula do que na repressão do grupo que não a cumpre.

Tudo isso nos ajudará a introduzir na sala de aula uma metodologia variada, capaz de motivar e despertar o interesse do aluno mediante o trabalho em grupo, cooperativo, utilizando novas e velhas tecnologias. Também será útil:

- Adotar uma atitude de empatia, de escuta ativa, de ajuda e de acessibilidade aos alunos mediante uma comunicação fluida.
- Conhecer o discente e tentar compreendê-lo, entender suas condições tanto pessoais como escolares ou familiares, criando conversas informais; trocas de informações com outros professores (as); saber do que ele gosta.

- Saber como os alunos nos veem para que possamos mudar os comportamentos menos aceitos; pactuar mudanças com eles; refletir sobre o estilo de cada um.
- Adaptação da programação à diversidade dos alunos, proporcionar momentos de êxito, garantir oportunidades adequadas de atividades práticas, manter as notas dos discentes em dia, ser atencioso com os colegas de profissão.

Estratégias de comunicação e como planejar a ação na sala de aula

Quando nos comunicamos, desejamos compartilhar algo em comum com alguém, ou seja, trocar informações. A comunicação é o processo pelo qual se transmite informação e entendimento de uma pessoa à outra. Para isso, é importante que aquele que emite a mensagem (o emissor) e o que a recebe (o receptor) estejam "sintonizados". No entanto, para estabelecer essa sintonia (neste caso com o aluno), a fonte, o professor, codifica a mensagem e a transmite por um canal, ou seja, toma a informação que deseja compartilhar disposta de tal modo que possa ser transmitida para ser compreendida. Essa codificação que realizamos é acompanhada da capacidade do canal que empregamos e/ou da habilidade do codificador (o aluno é capaz de entender o que explico?). Portanto, uma das habilidades comunicativas dos professores será averiguar qual é a capacidade em que pode operar e estabelecer mecanismos para ir estabelecendo sintonia com o aluno.

O acordo mútuo com o discente de Ensino Médio não é fácil. Podemos estabelecê-lo se procurarmos:

- Não ser arbitrários na explicação do tema, pelo contrário, devemos seguir um esquema que o aluno compreenda e, assim, podemos ir comprovando como este o incorpora.
- Aproximar o tema da realidade do contexto (colocando exemplos, partindo da realidade dos educandos, utilizando metáforas...). Na mensagem (fala) do professor devem ser empregados signos que façam referência ao máximo de experiências comuns ao aluno.
- Dar importância ao tema que estivermos trabalhando, pois quando isso ocorre mais facilmente nos sintonizaremos com os discentes.
- Utilizar uma metodologia variada, com recursos diversos que captem a atenção do aluno. A mensagem do professor deve ser planejada e ser transmitida de tal forma que ele prenda a atenção dos educandos. É necessário expressar-se bem e assegurar-se que os alunos estão nos compreendendo, utilizando uma linguagem compreensível; colocando exemplos; tratar de um único tema em cada aula; começar

por uma visão global e continuar com os principais detalhes. A "verdade" não está no que diz o professor, mas no que os alunos entendem. Se estes não compreendem algo, a responsabilidade sempre é docente.

- Que o aluno veja a necessidade de aprender o que lhe está sendo proposto. Devemos ver a utilidade do conhecimento. A mensagem repassada pelo professor deve evocar necessidades no educando e mecanismos para satisfazê-las.
- Que todo processo de comunicação diferencie bem seus dois componentes, uma parte de conteúdo e outra de relação, mas temos que recordar que esta condiciona aquele. Esse princípio revela a importância de se manter um bom clima na aula, uma boa relação com os alunos, pois, desse modo, estes receberão melhor o conteúdo e aprenderão mais com o professor. A comunicação entre o docente e o aluno deve ser aberta e positiva. O clima de comunicação pode ser criado de muitas formas: antecipar os objetivos que propomos; ter clareza nos pontos principais; tratar os discentes com respeito; valorizar suas atitudes e intervenções; escutar, atender as demandas etc.
- Na aula devemos ter em mente outros elementos como a motivação, os gestos, o ambiente, os diferentes canais que podem ser utilizados...
- Há uma série de atitudes que devemos evitar, tais como: ameaçar, envergonhar, criticar, mostrar superioridade ou prepotência e ridicularizar.

Esses objetivos da comunicação didática só serão atingidos se "conhecermos a classe", ou seja, é muito importante saber qual é o momento adequado para uma mensagem, o tipo de linguagem que devemos utilizar para sermos compreendidos e as condições do grupo de nossa intervenção.

É importante também utilizar a retroalimentação, modificando constantemente a mensagem segundo o que o professor observa ou escuta de si mesmo e dos alunos. Há quem afirme que só se pode falar de comunicação didática, no verdadeiro sentido da expressão, quando o receptor tem a oportunidade de se expressar no que diz respeito à mensagem do emissor. Ou seja, quando existe retroalimentação (*feedback*). Na sala de aula, a cada instante estamos recebendo sinais do contexto e vamos interpretando-os. Estabelecemos uma constante retroalimentação que tem um papel muito importante na comunicação com o aluno, porque este nos demonstra como nossa mensagem está sendo interpretada e compreendida.

É mais provável que a mensagem do professor tenha mais êxito se houver consonância com os padrões de compreensão, atitudes, valores e objetivos do aluno: começa-se por esses padrões e estes serão

modificados ao longo da comunicação. Além disso, cada docente deverá levar em consideração o contexto em que ele ministra aulas, verificando a melhor maneira de se estabelecer a comunicação com o aluno.

Se houver um roteiro e uma programação da aula, o equívoco é menor

Programar, preparar um roteiro de aula, é um ato dinâmico que serve para orientar a ação didática futura, a qual se caracteriza pelos processos de comunicação e de interação colocados em prática.

É muito importante organizar um esquema em qualquer circunstância. A forma de prepará-lo depende da pessoa, da experiência e do conteúdo a ser ensinado, mas convém recordar que se o tema que desenvolveremos pode provocar em nós certos dilemas, por desconhecimento ou por incredulidade; é fundamental que ele seja o mais estruturado possível. Não há pautas fechadas para os possíveis roteiros, pois isso depende da forma como cada professor trabalha. O importante é que, como guia de trabalho da aula, este seja realmente útil.

O docente, como profissional que desenvolverá um currículo, não pode subordinar a programação de sua ação educativa à intuição, nem à sua capacidade de improvisação, nem à mera sequência de um livro de texto monopolizador. Estabelecer uma tarefa diária é sempre um projeto cultural e didático que tem como objeto um determinado conteúdo e certas formas de trabalho curricular. Nesse caso, supõe-se também uma síntese do conceito, do método e das fontes que temos ao nosso alcance sobre a disciplina que os alunos devem aprender. Eis aqui uma pequena dificuldade que entranha, às vezes, essa síntese, já que os professores devem conhecer bem o conteúdo que ensina e a sua didática, pois a programação deve ter uma ordem lógica e didática da matéria, isto é, sempre dentro da flexibilidade que requer a adaptação às diversas circunstâncias específicas que costumam aparecer durante o desenvolvimento vertiginoso das aulas.

Planejar a intervenção educativa na sala de aula significa que as atividades devem ser ajustadas à organização mental, isto é, aos esquemas mentais dos alunos. Tudo isso implica:

1. Que o aluno deve ser estimulado a conduzir sua própria aprendizagem; como todo ser humano que se desenvolve deve alcançar graus de autonomia cada vez mais altos; deve implicar-se no processo de aprendizagem.

2. A experiência adquirida pelo aluno deve ser utilizada como facilitadora da aprendizagem. As atividades propostas devem corresponder a situações reais em contextos concretos.

3. As atividades de ensino-aprendizagem devem estar centradas mais nos procedimentos e nas competências[5] do que nos conhecimentos

[5] Competência é a combinação de habilidades práticas, conhecimentos

específicos. A contribuição teórica perde significado se não houver referência ao contexto, à realidade, na qual estejam implicados os educandos.

Esses princípios comportam metodologias, tais como:

- Partir da experiência do aluno, ou seja, centrar o trabalho sobre a aprendizagem de procedimentos e atitudes que desenvolvam competências, ao invés de se voltar para a transmissão unicamente nocional. Em outras palavras: equilibrar a aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes para saber utilizá-los em uma determinada ação.
- Introduzir ao máximo a interdisciplinaridade[6] e a transdisciplinaridade[7] no ensino.
- Estabelecer uma relação centrada mais na resolução de possíveis problemas que possam surgir no contexto dos alunos, do que na aquisição estrita de saberes e noções descontextualizados.

A metodologia didática se transforma nas salas de aulas em um conjunto de tarefas que englobam diversas atividades. Uma característica que a tarefa educativa deve ter é a flexibilidade, isto é, a necessidade de adaptação a cada circunstância específica. Uma tarefa nunca pode ser imutável, fixa, mas cada professor a desenvolve de maneira distinta, de acordo com a realidade de sua sala de aula. Essa flexibilidade permite a entrada de novas informações, facilitando a adequação a diferentes perfis de alunos e alunas, e a introdução de novos conteúdos e atividades que permitam homogeneizar níveis etc.

A incidência da flexibilidade, como atributo do planejamento e da metodologia na elaboração da tarefa didática, comporta também uma grande atenção para a aprendizagem individual, respeitando ao máximo o ritmo próprio de cada aluno. Ela se desenvolve, sobretudo, através das tutorias e do contato cotidiano com os alunos, que podem considerar preferencialmente as suas necessidades individuais e, portanto, nesse caso é possível estabelecer um diagnóstico que determine a orientação adequada para os educandos.

Portanto, toda programação de tarefas a serem realizadas em sala

---

(conhecimentos tácitos), motivação, valores éticos, atitudes, emoções e outros componentes sociais e de comportamento que conjuntamente podem ser mobilizados para que a ação realizada em uma situação determinada possa ser eficaz (Rychen; Hersh, 2002).

[6] Conjunto de disciplinas conexas entre si e com relações definidas para que suas atividades não sejam produzidas de forma isolada, dispersa e fracionada.

[7] A transdisciplinaridade implica a interseção de diferentes disciplinas, provocando "cruzamentos" entre diversos campos capazes de possibilitar múltiplas visões simultâneas do objeto em estudo.

de aula deve ser acometida a partir das seguintes premissas:

- *Conhecimento pedagógico*: permite analisar e responder o porquê de uma determinada seleção de conhecimentos, quais são os que se pretende trabalhar com os alunos, como será feito e por que reúnem a condição de conhecimento relevante e útil no contexto no qual se desenvolvem. Esse caso permite, também, selecionar qual é a metodologia didática mais adequada ou a que consideramos que melhor favoreça a aprendizagem.
- *Conhecimento social*: permite analisar o limite social no qual serão desenvolvidos os processos de ensinar e de aprender, provocando a reconstrução do conhecimento vulgar em conhecimento acadêmico, com a finalidade de transformação e melhora social.
- *Conhecimento psicológico:* permite conhecer os tipos de alunos, individual e em grupo, sua diversidade e quais são suas características.
- *Conhecimento epistemológico*: permite conhecer e analisar o conteúdo e a sequência lógica de aprendizagem da matéria.
- *Conhecimento das condições contextuais específicas*: permite conhecer e analisar as necessidades dos alunos, os recursos da sala de aula e da instituição educativa na qual se leva a cabo a aprendizagem. Isso significa levar em consideração as necessidades educativas e sociais, os recursos e os interesses dos educandos para favorecer ao máximo a aquisição do conhecimento.

A partir desses fatores, pode-se programar o específico, já que a programação resulta não unicamente para sistematizar o processo, mas também para aumentar a qualidade do trabalho, já que:

- Dará certa segurança e ajudará a eliminar a coincidência e a improvisação (no sentido negativo) – o que não significa renunciar à capacidade de acrescentar novas ideias –, permitindo a não renúncia a uma margem de flexibilidade, de intuição, de novos aspectos originais no processo. É o componente artístico da atividade educativa, aquilo que não se deve prescindir.
- Ajudará a eliminar os programas incompletos, já que instaura uma reflexão sobre a sequência e o cronograma.
- Evitará cair na "perda de tempo" e no esforço em vão.
- Sistematizará, ordenará e concluirá o esforço conjunto, realizado no marco do projeto compartilhado com outros professores da instituição em que se trabalha.
- Permitirá adaptar o trabalho pedagógico às características culturais e ambientais do contexto.

A programação, o roteiro de aula, ajudará a refletir sobre o que ensinamos, contribuindo para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos e a elevar a consciência de que os conhecimentos já não são imutáveis, pelo contrário, são cada vez mais cambiantes. A programação da matéria ajudará a regular e sistematizar esse processo de criação de estruturas intelectuais nos educandos, já que não é unicamente um cronograma e uma distribuição de conteúdos e tarefas, mas um processo contínuo que se preocupa não só com a meta, mas também com o porquê e como vamos alcançá-la, ou seja, através de que meios e escolha dos caminhos mais adequados.

Essas opções supõem que a programação seja sempre algo dinâmico, não acabado, nem rígido. Em seu interior não tem sentido as segmentações definitivas nem os cronogramas em longo prazo. Sua função será determinar e regular constantemente as práticas educativas adequadas ao contexto em que se ensina, para que seja possível a consecução das finalidades socioeducativas que pretendemos alcançar.

Não há um acordo unânime sobre a importância relativa dos diversos componentes da elaboração das tarefas na sala de aula. Dar prioridade a um ou outro componente depende do modelo curricular adotado para explicar ou interpretar o processo educativo.

Ainda que os diferentes modelos teóricos apresentem divergências sobre a importância de um componente ou outro – no que diz respeito à sua prioridade no momento de programar as tarefas –, eles coincidem ao indicar quais são aqueles que devem ser levados em consideração nesse processo dinâmico. A respeito disso, podemos citar:

- Os *conteúdos* e os *objetivos* didáticos: é preciso decidir o enfoque do tema: geral, parcial, especializado, apresentação de dados etc.; recolher informações sobre o assunto; selecionar o mais útil e definir as ideias principais; quais conhecimentos devem ser tratados e sua organização. Além disso, esses elementos permitem analisar os conteúdos de aprendizagem, como experiências socioculturais organizadas e os objetivos ou processos de crescimento pessoal que se deseja suscitar ou facilitar mediante o ensino. Dessa forma, é o contexto do ensino.
- A *metodologia:* possibilita organizar e sequenciar o conteúdo mediante diversas tarefas, ou seja, como devem ser estruturadas as experiências de aprendizagem e os interesses dos alunos. Exercícios, projetos, investigações, práticas, simulações, projetos interdisciplinares, casos, leituras, análises e resoluções de problemas etc. são tarefas que devem ser programadas.
- Os *recursos:* são postos à disposição das tarefas e dos alunos. De que forma trabalhar o conteúdo na ação? Na prática, supõem o estabelecimento de tarefas, e processos temporais

intimamente relacionados a recursos (lousa, *datashow*, livro digital, vídeos, projeção de slides etc.) como instrumentos da aula, os quais nos permitem ressaltar aspectos tratados nela, exercendo certa motivação na aprendizagem.

- Os critérios e a *avaliação:* regulam todo o processo com referência às fases de valorização e manutenção deste e do resultado do ensino e da aprendizagem.
- O estabelecimento da *dinâmica organizativa:* proporciona o estabelecimento do grupo-classe e em que cenário ou ambiente (organização da interação) se realiza a aprendizagem.

Não podemos esquecer outros componentes que entram na programação do trabalho diário dos professores: a *motivação*; a *orientação* constante dos alunos; o *tratamento das diferenças* na aprendizagem; o *trabalho colegial* entre os professores e a *flexibilidade* de aplicação da programação de forma que seja possível adequá-la às diversas circunstâncias acadêmicas, culturais e sociais que possam surgir.

A reflexão, o debate e a tomada de decisões, de um modo constante – sobre as tarefas que são desenvolvidas e ensinadas na sala de aula –, ajudarão a melhorar cada vez mais a prática educativa; uma programação nunca deve estar fechada, mas a sua estrutura deve ter um caráter aberto e melhorável, no sentido mais amplo do desenvolvimento profissional, institucional e social.

O trabalho dos estudantes em grupo: a aprendizagem cooperativa

O trabalho em sala de aula pode ser organizado de três formas distintas: individual, competitiva e cooperativa. É claro que advogamos pela última, já que as vantagens de se trabalhar em grupo são amplamente conhecidas: desenvolvimento de hábitos de sociabilidade, colaboração, contraste de pareceres, ajuda mútua etc. Inclinamo-nos, nessa linha, pela formação de equipes de alunos com capacidades heterogêneas, sendo esse um caso em que todos obtêm benefícios. Também é necessário que cada integrante queira trabalhar nele.

Este tipo de trabalho pode ter diversos horizontes: longo prazo, meio prazo, uma aula; diversos âmbitos: trabalho dentro da sala de aula e/ou fora desta; distintos afazeres: trabalhos manipuláveis, escritos, de busca de dados e de materiais, de elaboração de esquemas e resumos. Depende, pois, da idade dos alunos e alunas, da matéria e das possibilidades.

O trabalho cooperativo é o que oferece maiores benefícios tanto ao indivíduo como ao grupo. Esse tipo de atividade permite também mais motivação e uma forma de organização que favorece os valores de participação e compromisso na distribuição de tarefas

e responsabilidades. A aprendizagem cooperativa, em grupos pequenos, é um enfoque interativo de organização do trabalho em sala de aula, segundo o qual os alunos aprendem uns com os outros, com o seu professor e com o entorno.

Na TAB. 1, podemos encontrar a comparação entre a aprendizagem individualista e a cooperativa:

TABELA 1 – Aprendizagem individualista versus cooperativa

Aprendizagem individualista	Aprendizagem cooperativa
Não existe relação entre os objetivos traçados por cada um dos alunos; as metas são independentes entre si.	São estabelecidas metas que são benéficas para o próprio indivíduo e para os demais membros da equipe.
O aluno percebe que alcançar os seus objetivos depende de sua própria capacidade e esforço, da sorte e da dificuldade da tarefa.	A equipe deve trabalhar em conjunto até que todos os membros do grupo tenham entendido e tenham completado a atividade proposta com êxito.
Existe uma *motivação* extrínseca com metas orientadas a obter valorização social e recompensas externas.	Busca-se maximizar a aprendizagem individual e, ao mesmo tempo, a aprendizagem dos outros discentes.
Os alunos podem desenvolver uma *percepção* pessimista de suas capacidades e de sua inteligência.	Os fracassos são tomados como falhas do grupo e não como limitações pessoais nas capacidades de um estudante.
Os estudantes são avaliados em provas baseadas nos critérios e cada um deles trabalha em suas matérias ou textos ignorando os demais alunos.	Avalia-se o rendimento escolar dos participantes, bem como outros fatores: as atitudes, as relações afetivas que são estabelecidas entre os integrantes, etc.
A comunicação em sala com os companheiros é desestimulada e muitas vezes castigada.	Baseia-se na *comunicação* e nas relações e no respeito com as opiniões dos demais.
Converte-se em um sistema competitivo e autoritário, produzindo uma estratificação social na sala de aula.	É um sistema que valoriza aspectos como a *socialização*, a aquisição de competências sociais, o controle e dos impulsos agressivos, a relatividade dos pontos de vista, o incremento das aspirações e o rendimento escolar.

A aprendizagem cooperativa desenvolve as capacidades intelectuais e sociais de cada aluno, melhorando consideravelmente seu rendimento acadêmico. Essas conquistas foram constatadas na aplicação e na prática adequada da aprendizagem cooperativa em sala de aula. Segundo esses ganhos, a aprendizagem cooperativa promove atitudes positivas nos alunos, tais como: maior satisfação no trabalho escolar que realizam, são mais solidários e altruístas e, logicamente, são menos competitivos e egoístas. Além disso, os discentes sabem manejar melhor os conflitos que se apresentam a partir da diversidade de argumentações.

Ela pode também desenvolver a autoestima dos educandos e despertar a motivação neles. Isso também pode propiciar a melhor aceitação das diferenças individuais e favorecer a empatia entre os estudantes.

Enquanto os alunos realizam suas tarefas também discutem o conteúdo com outros membros de seu grupo, explicam como completar a tarefa, escutam as explicações dos demais, os estimulam a compreender soluções, provendo ajuda e assistência.

Aprender "juntos" significa buscar estratégias e aceitar os diversos pontos de vista, que sejam questionados, trocar ideias e conceitos. Que este "aprender juntos" se converta, além disso, em um "aprender de todos".

Funções do professor na sequência de trabalho cooperativo

- Garantir que cada componente de um pequeno grupo conheça o que será feito; detalhar as tarefas e os materiais necessários; expor as características gerais do trabalho que será empreendido.
- Verificar que os intercâmbios necessários sejam realizados no seio do grupo e observar a rotação das funções, verificando se estas são executadas de forma correta em cada grupo.
- Estimular o intercâmbio de explicações e justificativas na realização de uma tarefa em uma sequência de trabalho, na valorização de resultados, etc. e estimular que todos possam encontrar diversos procedimentos para realizar as tarefas.
- Assegurar a presença do material básico para a realização do trabalho.
- Garantir o sucesso dos componentes com mais problemas dentro do grupo.
- Disponibilizar para os grupos instrumentos e critérios de valorização em relação às tarefas e aos produtos realizados.
- Realizar um seguimento do tempo que o grupo investe na realização de um trabalho ou em suas distintas sequências.
- Responder somente aos pedidos que tenham sido originado em uma decisão do grupo, desde que neste não resolvidos de forma racional.
- Enfatizar o papel da tutoria interna entre os próprios alunos.
- Organizar os grupos, o espaço e os materiais em função do trabalho cooperativo.

Algumas técnicas de aprendizagem cooperativa na sala de aula[8]

[8] Conferir PUJOLÀS, P. *Ideias Chave*. A aprendizagem cooperativa. Barcelona:

Dispomos de muitas técnicas de trabalho cooperativo. A seguir, exporemos algumas mais adequadas para o Ensino Médio.

I- Técnica de quebra-cabeça com sistema especializado: nesta técnica, o aluno é designado a grupos de vários membros para trabalhar um material que foi dividido ou "desmontado" em diversas partes ou pedaços de acordo com o número de membros de cada grupo. Mesmo que haja variações sobre a sequência do trabalho, normalmente cada membro do grupo se ocupará em estudar e aprender um desses "pedaços ou partes". Em seguida, os componentes das diferentes equipes que estudaram as mesmas partes se reúnem em "grupos de peritos" para discutir seus resultados. Após isso, cada aluno retorna à sua equipe e ensina sua parte aos companheiros.

II- Aprender juntos: esta técnica de aprendizagem cooperativa possui os seguintes passos:

a) *Selecionar uma lição:* aconselha-se começar a aula com uma lição, para que os alunos acostumem-se com a "nova" estrutura;

b) *Tomar as seguintes decisões:*

1) determinar o tamanho mais apropriado do grupo para a lição, pois este varia de acordo com os recursos necessários para realizar uma tarefa, de acordo com as aptidões cooperativas dos membros do grupo, com a quantidade de tempo disponível (quanto menos tempo, menor deverá ser o grupo) e com a natureza da tarefa, mas pode ser de aproximadamente cinco ou seis membros.

2) Designar os estudantes para um determinada equipe. Por muitas razões, os heterogêneos (em gênero, nível de rendimento, estrutura de raciocínio sociomoral, atitudes para com a diversidade etc.) estimulam a interdependência positiva e tendem a ser mais eficazes (aumentam as discussões, as contribuições de diferentes pontos de vista etc.) do que os grupos homogêneos.

3) Fazer a organização da sala de aula: os membros dos grupos precisam estar uns ao lado dos outros, cada um de frente para o outro, e o professor precisa ter acesso a todos eles.

4) Fornecer materiais apropriados: disponibilizar um papel com respostas, no qual cada componente do grupo acrescenta sua assinatura, sendo esta uma boa forma de enfatizar a interdependência positiva. Outra técnica consiste em "desmontar" os materiais para que cada membro tenha funções e responsabilidades na tarefa proposta (por exemplo, ler para o grupo, resumir as discussões etc.).

c) *Trabalho em grupo:* discussões.

d) *Supervisão dos grupos:* quando os grupos estão trabalhando,

---

Graó, 2009; OVEJERO, A. *A aprendizagem cooperativa:* Uma alternativa eficaz ao ensino tradicional, Barcelona: PPU, 1990.

o professor precisa supervisionar cuidadosamente o funcionamento deles, as aptidões que estiverem falhando etc., intervindo e auxiliando nos momentos em que houver problemas sérios com os grupos durante a execução de seu trabalho.

III- Grupo de investigação: trata-se de um plano de organização geral da classe, no qual os estudantes trabalham em grupos pequenos, utilizando a pesquisa cooperativa, a discussão em equipe, os projetos e o planejamento cooperativos. Nessa técnica, os alunos se reúnem em grupos de dois a seis membros. Depois de terem escolhido os temas de uma unidade que deve ser estudada por toda a classe, cada equipe transforma esses temas em tarefas individuais, levando a cabo as atividades necessárias para preparar um relatório grupal. Mais tarde, cada grupo faz uma apresentação na qual deverão comunicar à classe suas descobertas.

IV- A tutoria entre iguais:[9] sustenta-se na colaboração que um aluno oferece a um companheiro de classe que formulou uma demanda de ajuda. Um deles faz o papel de tutor, e o outro o de aluno. A sequência que deve ser seguida na aplicação dessa técnica pode ser a seguinte:

1. Fase de preparação: seleção dos alunos que serão tutores e dos alunos que requererão ser tutorados.
2. Esboço das sessões de tutoria (conteúdos, estrutura básica, sistema de avaliação).
3. Constituição dos "pares": aluno tutor e aluno tutorado.
4. Formação dos tutores.
5. Início das sessões sob a supervisão de um professor nos primeiros momentos.
6. Manutenção do envolvimento dos tutores e tutoras (reuniões formais e contatos informais com os professores de apoio).

V- A cooperação guiada: difere da técnica anterior em que os participantes em um "par" são iguais em relação à tarefa que devem realizar, ou seja, nenhum deles é um perito. A cooperação guiada distingue-se também de outras técnicas cooperativas de aprendizagem em que os membros do "par" se comprometem em uma série de atividades guiadas e esboçadas para intensificar o processamento e a retenção da tarefa-objeto.

O TRABALHO EM GRUPO DA EQUIPE DOCENTE: A COLABORAÇÃO DO PROFESSOR[10]

[9] Ver Duran, D.; Vidal, V. *Tutoria entre iguais*: da teoria à prática: Um método de aprendizagem cooperativa para a diversidade no Ensino Médio. Barcelona: Graó, 2004.

[10] Conferir López, A. *14 ideias-chave*. O trabalho em equipe do professorado.

Mesmo que ninguém duvide que para levar adiante um processo de educação em uma instituição educativa é importante a implicação do professorado, individualmente e em grupo, sua verdadeira importância não foi reconhecida nos últimos anos. A partir da perspectiva que desenvolvemos neste capítulo, percebemos que o docente é o núcleo fundamental para a inovação e a mudança nas instituições educativas, ou seja, a modificação e a melhora do ensino dependem de seu compromisso e de sua contribuição.

Ultimamente foram publicados interessantes trabalhos de pesquisa, nos quais foi considerada a importância dos docentes e de seu "pensamento" no processo de inovação. Todos esses estudos tentam valorizar a atuação dos professores na inovação curricular na sala de aula e na instituição educativa. O professor não é mais um reprodutor que desenvolve ou programa alterações prescritas por outros, mas é aquele que participa ativa e criticamente, desde e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível no verdadeiro sistema educativo.

Ninguém hesita que a constante mudança na educação seja necessária. Razões tão evidentes como os avanços e as transformações sociais (basta pensar no impacto da emigração, os novos modelos de família etc.), a extensão e a mutabilidade do conhecimento, a globalização da cultura, o impacto dos meios de comunicação na consolidação de determinados valores, a onipresente tecnologia e as mudanças de hábitos avalizam essa necessidade.

Nesse sentido, uma das fontes de maior satisfação dos professores pode ser a geração de processos de melhoria através da posta em marcha de inovações e dinâmicas de mudanças nas salas de aula e nos centros educativos de forma conjunta e colaborativa com os colegas de profissão. Assim, o corpo docente se torna imprescindível no trabalho educativo de hoje em dia.

A instituição educacional é a principal unidade de análise protagonista da educação. De uma coisa não se pode duvidar: a educação é uma tarefa coletiva, que não pode ser realizada de maneira isolada. Mas, para educar e inovar, somando as contribuições de todos os agentes docentes, deve-se desenvolver uma cultura da colaboração.

Segundo Hergreaves (1998), nessas culturas as relações de trabalho em equipe entre os professores tendem a ser:

- *Espontâneas*: surgem, antes de tudo, dos professores enquanto grupo social. Podem ser apoiadas pelos gestores e promovidas graças ao estabelecimento de condições adequadas, por exemplo, mediante um horário apropriado, o incentivo de determinados tipos de projetos etc. Nesse

---

Barcelona: Graó, 2007.

sentido, as culturas de colaboração não surgem sempre de maneira espontânea, não são independentes de determinadas medidas administrativas de caráter facilitador. No entanto, em último termo, as relações de trabalho em equipe evoluem e se mantêm graças à comunidade docente.

- *Voluntárias*: as relações de trabalho em parceria não podem surgir a partir de uma limitação ou de uma imposição administrativa, mas do valor que os professores lhes atribuem, a partir de sua própria experiência, de sua inclinação ou do convencimento, não coativo, de que o fato de trabalhar de forma coletiva seja, por sua vez, enriquecedor e produtivo.
- *Orientadas no desenvolvimento*: nas culturas de colaboração, os professores atuam como equipe, sobretudo, para desenvolver suas próprias iniciativas ou para trabalhar em projetos apoiados, ou impostos desde o exterior, com os que se comprometem. Nesses ambientes, os docentes se voltam, com muita frequência, para as tarefas e para os fins do trabalho em conjunto, ao invés de submeterem-se e implementarem os objetivos de terceiros. Nesse caso, os docentes são pessoas que iniciam mudanças em igual ou maior medida do que reagem a elas. Quando eles devem responder a imposições externas, fazem-no de forma seletiva, fundando-se em sua confiança profissional e sua opinião prudente enquanto coletivo.

Para introduzirmos essa cultura colaborativa e orientada no desenvolvimento, deveríamos romper com o individualismo pedagógico entre o professorado, sendo necessário potencializar:

- O desenvolvimento coletivo de processos autônomos no trabalho docente, entendidos como uma autonomia compartilhada e não como uma mera soma de individualidades. Seria necessário lutar contra a ideia de uma profissão subsidiaria em que os outros devem determinar o que se deve fazer. Além disso, o professorado deve assumir um protagonismo na intervenção educativa.
- O compartilhamento de processos metodológicos e de compromisso com a gestão nas instituições educativas, de forma que todos participem, em maior ou menor medida, da gestão coletiva da instituição.
- A introdução de uma indeterminação técnica. Isso quer dizer que ao trabalhar com seres humanos, frequentemente, o técnico não tem resposta para tudo e, dessa forma, devemos ser conscientes de que há outros fatores que intervêm nos fatos sociais e educativos. Isso pode evitar muita angústia entre os professores e nos alerta sobre a necessidade de se

compartilhar as situações problemáticas, já que combate um determinado conceito de professor eficaz que impede a comunicação dos erros.

- A importância do desenvolvimento pessoal mediante a possibilidade de elogiar as atitudes e as emoções no coletivo, não favorecendo (como foi usual na cultura profissional) a ocultação destas. Desse modo, compartilhar o que acontece ajuda a "tirar a angústia".
- Potenciar a autoestima coletiva diante dos problemas que emergem da realidade social e do ensino. A instituição educativa é o reflexo fiel do que acontece na sociedade e não é incomum culpabilizar o docente de muitos de seus problemas, sendo estes produtos das novas estruturas familiares e sociais.
- A criação e o desenvolvimento de novas estruturas organizativas nas instituições educativas, possibilitando um ensino melhor e a maior colaboração nos processos de gestão.

Isso pode ser conseguido com diversas estratégias:

1) Modificar os elementos estruturais, organizacionais e didáticos mediante um compromisso para tomar decisões em grupo e para resolver conjuntamente as situações problemáticas que podem ocorrer no dia a dia da instituição educativa.

2) Estabelecer acordos para realizar intervenções comuns em termos de avaliação, relatórios, tutoria, relações com a comunidade etc.

3) Realizar projetos comuns baseados na interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade entre diversas matérias para que possa haver o desenvolvimento integrado das competências que se pretende desenvolver nos alunos.

4) Modificar as relações mediante processos, nos quais não haja "perdedores" e sim oportunidades para que todos os membros tenham condições de se conhecer de maneira formal e informal. Promover no coletivo profissional o respeito e a tolerância profissional.

5) Aumentar a participação da comunidade para que haja a união entre consciência e preocupações em comum.

Tudo isso é possível. Interpretando de forma muito ampla as ideias de Fullan e Hargreaves (1997), acrescentando outras e adaptando-as para promover a cultura colaborativa, poderíamos sugerir algumas ações que poderiam ser levadas adiante nas instituições educativas:

- Explicar o que nos acontece e escutar os demais.
- Praticar e compartilhar a reflexão individual e coletiva (realizar

conversas reflexivas; descrever, discutir e debater sobre os trabalhos dos alunos e sobre o papel docente; problematizar o conhecimento que se proporciona etc.).

- Assumir o risco da inovação.
- Comprometer-se com o trabalho na instituição educacional e com os demais.
- Não discutir assuntos insignificantes. Aceitar a diversidade de opiniões sobre o ensino e a aprendizagem.
- Solicitar ajuda aos colegas.
- Equilibrar o trabalho docente e a vida, ou seja, não falar sempre do ambiente laboral.
- Reivindicar (e pedir ajuda se for necessário) tempo e espaço para uma formação na instituição com um projeto de mudança a partir das necessidades desse local.
- Ter a disposição e ao alcance de todos o projeto pedagógico.
- Ter sempre em mente que o mais importante é o aluno e que o seu desenvolvimento é paralelo ao do docente.

Se as atuações individuais do docente de uma escola são desenvolvidas por meio do compartilhamento de determinados critérios, pode-se levar adiante uma ação coordenada ou, ao menos, estabelecer espaços e processos de reflexão sobre como levá-la adiante. Os professores precisam participar conjuntamente dos processos de educação ligados a projetos globais da instituição educativa em que atua para assumir um maior protagonismo em seu trabalho, protagonismo este que deve surgir a partir do debate e da construção de bases reais e coletivas para que seja possível alcançar uma cultura mais colaborativa entre os professores.

Referências

DURAN, D.; VIDAL, V. *Tutoría entre iguales:* de la teoría a la pràctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria. Barcelona: Graó, 2004.

HERGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Cambian los tiempos cambian los profesores. Madrid: Morata, 1998.

HARGREAVES, A. Padres y profesionales docentes: una agenda educativa posmoderna. En Fundación Santillana, Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente. *XIII Semana Monográfica* (pp. 181-188). Madrid: Santillana, 1999.

LÓPEZ, A. *14 ideas clave*. El trabajo en equipo del profesorado. Barcelona: Graó, 2007.

LUHMANN, N.; DE GEORGI, R. *Teoría de la sociedad*. México:Universidad Iberoamericana, 1993.

OVEJERO, A. *El aprendizaje cooperativo:* Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Barcelona: P.P.U, 1990.

PUJOLÀS, P. *Ideas Clave*. El aprendizaje cooperativo. Barcelona: Graó, 2009.

RYCHEN Y HERSH. *Definición y Selección de las Competencias* (DeSeCo): Fundamentos teóricos y conceptuales de las competencias. París: OCDE, 2002.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. *Pygmalion in the classroom:* Teacher expectations and pupil's intellectual development. New York: Rinehart and Winston, 1980.

VAELLO, J. *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid: Santillana, 2002.

VYGOTSKY, L. *La mente en la sociedad:* el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

O CONTEXTO DA ATIVIDADE PROFISSIONAL E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO: DIMENSÕES DO PROFISSIONALISMO DOCENTE

Betania Leite Ramalho
Isauro Beltrán Núñez

Introdução

Em nível internacional, as reformas educacionais, que refletem tempos de mudanças educacionais, marcadas pela diversidade cultural e por desigualdades, têm tomado a "profissionalização docente" como categoria estruturante da atividade do professor na sociedade da informação, do conhecimento e das economias globalizadas. Não obstante, muitas vezes a profissionalização se reduz à dimensão da *profissionalidade* (processo interno), o que supõe a formação voltada para o desenvolvimento de competências, saberes e habilidades para o ensino. Essa situação se reflete na abundante produção científica e acadêmica sobre a temática "formação-saberes-competências", em detrimento de outra temática "a profissionalização como profissionalismo (processo externo)" e de estudos relativos ao contexto do trabalho desenvolvido pelo professor na escola, no qual os saberes e competências docentes se efetivam e tomam vários sentidos. Se os professores e sua formação são determinantes para a qualidade da educação, faz-se necessário avaliar e esclarecer as condições de seu trabalho profissional, bem como as possibilidades que esse contexto lhes oferece.

Para que a escola desenvolva seu projeto pedagógico, é necessário que ela esteja em sintonia com o que este propõe, com as suas próprias condições e a sua realidade histórica como também com o compromisso ético dos professores.

Sendo assim, a formação e a produção de competências não podem estar desvinculadas do profissionalismo e do contexto do exercício da profissão. A atividade docente como práxis constitui uma prática social transformadora, mediada pelas finalidades da educação e pela dimensão do processo de construção e de consolidação da identidade docente.

O desenvolvimento do professor como profissional exige atenção profunda e harmônica da profissionalidade e do profissionalismo, que dizem respeito, respectivamente, à identidade profissional e ao exercício profissional num contexto concreto, não sendo, nesse

caso, suficiente a boa disposição e a boa formação de professores. É necessário, igualmente, um contexto de trabalho que permita a efetivação de projetos individuais e coletivos. Uma abordagem adequada da profissionalização, em nossos dias, exige reconhecer e cultivar a dimensão pessoal do educador com ênfase equilibrada entre os planos individuais e sociais, bem como a dimensão técnica, estreitamente relacionada à práxis cotidiana nas escolas. Na atividade docente, os vínculos entre o humanístico e o técnico são muito mais acentuados do que em outras profissões. Essa atividade requer "ciência" e "entrega", "subjetividade e objetividade", sendo estes binômios, sem os quais a pretensão da profissionalização se torna uma quimera. Nesse marco pedagógico, deve-se procurar a chave dos avanços e das exigências de qualquer reforma que a profissionalização do docente pretenda.

Em relação aos discursos das reformas, Gimeno argumenta da seguinte forma:

> Este discurso pedagógico moderno, preconizador de novas metodologias, que se concretizam em tarefas mais concretas para professores e alunos, certamente exige outras condições muito diferentes para os professores. Não é um problema que se resolva simplesmente formando estes, mas que reclamam profundas mudanças nas condições de trabalho e na organização escolar, assim como uma redução da pressão do controle. Do contrário, converter-se-á numa mera pretensão ideológica de mudança, mas não em programas eficazes. (Gimeno, 1998, p. 261).

A questão da formação é essencial para a profissionalização, mas não é suficiente. A atividade docente desenvolve-se por meio de diversos fatores: o salário, as demandas da escola como espaço da atividade do professor, as relações com o Estado, o clima de trabalho e as relações que se estabelecem na escola, a carreira docente, a política educativa, os interesses de grupos, entre outros. Zeicher e Liston afirmam que:

> Embora as práticas dos professores sejam influenciadas por suas teorias práticas, as práticas dos professores, também, são claramente influenciadas pelo contexto em que eles trabalham. Regras, regulação e mandatos exteriores ao controle e influência dos professores frequentemente exercem coesões severas sobre a liberdade dos professores para agir na base de suas próprias teorias práticas. (Zeicher; Liston, 1996, p. 43).

Gimeno (1998) também enfatiza ser a prática docente condicionada pelo contexto, no qual os professores tomam decisões sobre as normas marcadas pela administração escolar, interagindo

com os diferentes atores da instituição. Para ele, essa prática não é uma atividade individual, mas está sujeita às condições dadas ao professor, e essa perspectiva deve ser considerada ao se enfatizar a importância deste na qualidade do ensino.

> A atividade dos professores é uma ação que transcorre dentro de uma instituição. Por essa razão, sua prática está inevitavelmente condicionada. A ação observável é fruto da modificação que os professores realizam dentro de campos institucionais de referência. [...]
> [...] o professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela prática particular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir. (Gimeno, 1998, p. 124)

O contexto da atividade docente pode ser um fator que possibilita ou que dificulta o desenvolvimento profissional e, consequentemente, os processos de profissionalização da docência. Dessa forma, as medidas necessárias para melhorar a profissionalidade, sem considerar o profissionalismo, não ajudarão a resolver o problema. Imbernón (2002) explica que a maioria dos professores latino-americanos está assumindo um alto grau de capacitação (sem se pensar na sua qualidade ou eficácia), mas se mantém ainda num nível de desenvolvimento profissional empobrecido. Como explica Ferry (1994) (apud Nuñez; Gauthier; Ramalho, 2004), a formação não implica necessariamente melhores profissionais. Para Sykes (1986), o contexto organizativo como obstáculo para a reflexão na prática educativa faz com que os professores trabalhem "longe" uns dos outros, e isso não favorece a partilha de conhecimento, incentivando, sobretudo, a manutenção da ordem e da disciplina e a adesão a diretrizes burocráticas. Esse contexto, por vezes fossilizado, inibe a inovação, a criatividade para se pensar e fazer uma nova escola permeada por uma cultura própria das formas de produção e socialização do conhecimento no século XXI.

Não é possível esperar que um sistema funcione em condições completamente diferentes daquelas para as quais foi feito. Essa situação é estratégica, pois, muitas vezes, cogitam-se mudanças na escola sem propor alterações estruturais, organizativas e materiais necessárias para a efetivação do que se propõe transformar. Desse modo, nenhuma escola pode responder a um novo modelo pedagógico com as condições atuais.

A escola como instituição apresenta-se como uma unidade fundamental para promover a profissionalização docente. O professor, desde a sua autonomia, precisa do apoio de outras pessoas (estudantes, famílias, colegas, gestores, pedagogos, pessoal de serviços, etc.) para poder realizar a sua complexa função de ensinar e a de aprender a ensinar. A atividade de educar, como processo

social em uma determinada organização como a escola, exige uma rede de relacionamentos que possa ser considerada uma autêntica comunidade, ou seja, uma realidade compartilhada que permeie a vida escolar e condicione o fazer docente.

O trabalho docente constitui-se, constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida escolar, sendo caracterizado por um profissionalismo que se configura como elemento da profissionalização docente (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2004). Assim, esse profissionalismo também é resultado das interações entres as diversas dimensões da atividade docente no contexto da prática profissional e do espaço/tempo, no qual a formação, os saberes e as competências passam a ter sentido para a docência.

Um contexto burocratizado da atividade profissional, com "excessivo" controle diretivo/fechado, limita as possibilidades criativas e de transformação da atividade docente. Por outro lado, um contexto flexível, embora normalizado com regras negociadas, que estimule/motive os professores, pode potencializar essa atividade como "práxis educativa". Da mesma forma, a falta de controle, como mecanismo de ajuda e de acompanhamento, pode levar à "anarquia" do trabalho docente, tornando este esvaziado do conteúdo e dos objetivos dos projetos educativos das escolas. Um acompanhamento que possa contribuir com o desenvolvimento curricular da escola é parte dos processos de direção para uma gestão democrática de sucesso.

A organização democrática, que rechaça por igual a burocracia, e a anomia respondem às necessidades de uma dada ordem da vida acadêmica e recebem um novo estímulo caso seja adotado um olhar amplo e holístico, ao mesmo tempo científico, hermenêutico e sociocrítico. É evidente que, sem uma estruturação, o fazer institucional e a atividade docente possam ser caóticos e ficar estanques. No núcleo da comunidade educativa, encontra-se uma inequívoca tendência à organização embora esta não deva ser tão rígida ou weberiana, de modo a asfixiar a espontaneidade da atividade humana, necessária ao ser criativo, como condição imprescindível para o desenvolvimento do currículo. A disposição racional, cordial, diversa, multicultural e ética da vida escolar está longe de restringir a liberdade pessoal daqueles que constituem a instituição. Ao invés disso, ela possibilita essa liberdade.

O contexto da atividade docente, à luz das reformas educacionais, deve experimentar transformações profundas. Estas devem perfilar novos modelos de organização, novos estilos de gestão do conhecimento e uma nova cultura escolar. Se, por um lado, essas mudanças são mais observadas em instituições que educam estudantes dos grupos economicamente favorecidos, por outro, isso não ocorre com as públicas, nas quais se constata uma lentidão significativa nesse tipo de transformação. Essa realidade profundamente desigual revela uma atitude reformista e limitada que vai contra o verdadeiro espírito da educação, o qual, é bom

lembrar, não é exclusivo para um dado grupo, mas se estende a toda a sociedade. Esse princípio pedagógico, universal e essencial, deve ser visto em qualquer reforma educacional embora, muitas vezes, as mudanças reflitam ações conservadoras na essência dessa instituição.

Pelo fato de a limitação da profissionalização a setores privilegiados constituir-se em um sinal regressivo e evidente, deve ser celebrado o impulso autêntico reformista (transformador do essencial e não só de aparências) que promova uma nova educação em todas as instituições. Com esse movimento humano e social, dignifica-se o trabalho docente e seus benéficos efeitos se fazem sentir no conjunto da população escolar. Essa perspectiva representa uma oportunidade de progresso e convivência que não pode ser desaproveitada.

Para Torres (2006), as reformas educativas não implicam somente uma mera mudança de "ser docente", na qual tanto se insiste, e sim uma mudança profunda do próprio modelo escolar. Para a autora, não é possível que os professores assumam um novo protagonismo – no marco de uma ordem escolar atrasada, rígida e hierárquica –, pensado não para reflexivos, autônomos e criativos, mas para docentes executores. O contexto da atividade docente pode constituir-se em um obstáculo para a profissionalização da docência, para um novo profissionalismo caracterizado por uma identidade de um docente criativo, crítico, reflexivo e pesquisador de sua prática, na qual a informação e o conhecimento aparecem como forças chaves da sociedade.

Uma organização desse tipo, presidida pela impessoalidade e pela formalização, é mantida por obsoletas e inflexíveis estruturas verticais e por funções determinadas, o que traz um resultado extremamente negativo para o desenvolvimento profissional. Lamentavelmente, esse modelo é conhecido por ser um extremo piramidal, homogeneizador e impermeável, muito enraizado no mundo das empresas e, ainda, está presente nas instituições de ensino, usufruindo de uma reputação muito eficientista e ligada aos resultados.

A problemática do contexto da prática docente deve ser compreendida na dialética das categorias objetivo/subjetivo, ou seja, da subjetividade/objetividade do processo de construção da docência. Sem essa visão, esse contexto pode ser distorcido. As condições objetivas são determinantes do tipo de prática como também das relações sociais, da construção dos sentidos, dos significados – ou seja, da subjetividade –, os quais não podem ser deslocados dos contextos e dessas condições em que estão localizados. Embora a subjetividade seja um elemento chave na construção e no desenvolvimento do profissionalismo, o contexto impõe uma objetividade a esse processo numa dialética que dá sentido e significado à atividade docente.

É importante assinalar que não se compreende o trabalho docente na sua plenitude e este não pode ser dignificado caso seja

desconsiderada a interação entre o contexto e o próprio professor. Pode-se usar o conceito de "situação" que informa sobre espaço ou *situs*, onde o professor está inserido, para mostrar a interação entre ambiente/instituição escolar e a pessoa/docente. É necessário conhecer a situação do professor caso se deseja profissionalizar a docência. Essa situação fornece informações sobre suas vivências, circunscritas na esfera subjetiva e sobre a realidade marcante, própria do plano objetivo.

Partindo-se desse conceito, chega-se ao termo "contexto" com um sentido mais abrangente do que, talvez, o construto "situação", com valor operativo para buscar a sobreposição de ambas as perspectivas – subjetiva e objetiva da existência humana – e, portanto, da realidade profissional. Dessa forma, pode-se defini-lo como o ambiente físico, psicossocial e organizacional, do qual depende, em grande medida, o sentido que o professor dá aos acontecimentos da vida profissional.

Admitido o conceito anterior, o estudo do contexto de exercício da atividade profissional – expresso nas condições materiais da prática docente, nas relações intersubjetivas e na organização do trabalho –, revela-se como essencial para compreender e modificar, numa ótica ampla, diferentes elementos constitutivos e constituintes do profissionalismo, da profissionalização e da identidade docente. O professor atua em uma instituição que tem uma organização baseada em valores educativos, em um espaço/tempo que configuram/influenciam o ser docente e no qual a profissionalidade se efetiva.

A importância de se refletir sobre o que se esconde por detrás dos contextos da prática docente, como dimensão da construção da identidade de professores do Ensino Médio, pode ajudar a compreender o profissionalismo como elemento da profissionalização docente.

Este estudo é um recorte do projeto "O contexto da atividade docente e o profissionalismo docente: o caso de professores das Ciências Naturais e da Matemática no Ensino Médio", financiado pelo CNPq, que tem por objetivo compreender o contexto da atividade do professor como elemento construtivo/constituinte do profissionalismo docente, o qual se caracteriza como uma tendência/conteúdo da profissionalização dos professores do Ensino Médio. Pela diversidade do debate desta e dos significados difusos do profissionalismo, a partir de diferentes perspectivas, objetiva-se construir um exemplo dos complexos processos da profissionalização, nos quais se revelam relações entre o contexto da prática docente do seu profissionalismo, no caso de professores do Ensino Médio, na área das Ciências Naturais e da Matemática em escolas do estado do Rio Grande do Norte.

A partir desse objetivo geral, definimos as questões de estudo que apresentaremos neste trabalho. São elas: como o professor da área das Ciências Naturais e da Matemática avaliam suas condições de trabalho para o exercício da atividade profissional? Quais melhoras são desejadas pelos professores em relação às condições de trabalho?

Quais transformações, nas condições de trabalho, são prioridade para os professores? Qual tem sido o impacto das reformas educativas nas condições de trabalho?

O contexto da atividade docente

A organização do trabalho docente e o contexto da atividade profissional são a base da cultura profissional. A subjetividade se constrói num espaço/tempo "objetivo", o objetivado, e nesse contexto, nos quais se estabelecem processos de negociação e de legitimação dos significados e das representações sobre o ser professor (Nuñez; Ramalho, 2009). Na realidade, a atividade docente ocorre como se estivesse mergulhada em uma "mistura" de elementos responsáveis pelo ethos da escola, o qual possibilita ou dificulta a ação do professor em seu compromisso e em seu desejo de mudança.

A atividade docente é uma práxis que deve ser compreendida considerando-se o contexto em que essa atividade é exercida. Ela acontece e se desenvolve no cotidiano, em contextos específicos da vida social e profissional, a partir de necessidades e motivos que são inerentes a toda atividade humana.

Esse contexto se relaciona com o clima ou ambiente escolar, no qual a organização peculiar das atividades diversas para o desenvolvimento do projeto pedagógico é elemento chave. Ele reflete a instituição escolar e suas relações com outros determinantes exteriores à própria escola. O contexto como ethos designa o espaço/tempo configurado pela cultura escolar (marcada pela tradição), no qual o professor desenvolve sua atividade profissional.

O contexto se deixa sentir no dia a dia da instituição. Sua relevância pedagógica nos permite afirmar que a sua mudança positiva influencia na profissionalização docente e vice-versa. A interdependência entre contexto e profissionalização é de tal natureza que o movimento da dignificação e o desenvolvimento profissional devem levar em conta essa dupla referência, a qual deve estar interligada no momento da introdução de melhorias na educação. A esse respeito, no marco dessa profissionalização, um dos requisitos é que os processos perfectivos incentivem a participação responsável do professorado, a fim de que este esteja comprometido com a mudança a que se propõe realizar em seu ambiente de trabalho. Outro requisito é que os professores incidam no contexto de forma tal que seja cada vez mais benéfico para as pessoas da instituição escolar.

Considerando que o contexto engloba o cenário e as condições da prática social-profissional, a qual se expressa no profissionalismo, percebemos que os professores de Física, Química, Biologia e Matemática do Ensino Médio – quando são "consumidores de propostas curriculares"

e “reféns dos livros didáticos” num contexto que limita a reflexão crítica da prática, não impondo novos desafios, novas necessidades nem novas motivações – correm o risco de avançar mais lentamente para um novo profissionalismo, necessário à profissionalização como expressão do desenvolvimento de sua prática docente.

Ao refletirmos sobre as ideias de Schubert (1986), numa primeira aproximação, defendemos a opinião de que esse contexto da atividade docente tem as seguintes dimensões:

- Física: configurada pelos elementos materiais da escola, entre os quais se encontram: o edifício escolar, o mobiliário, os laboratórios, os serviços, os espaços físicos diferentes e organizados em formas determinadas;
- Material: correspondente à disponibilidade de materiais didático-pedagógicos – referente à sua acessibilidade para o uso de estudantes e professores –, às normas de uso e às possibilidades de uso. Nesse sentido, enfatizamos os materiais para a educação científica e tecnológica no contexto escolar;
- Institucional: expressa no estilo de gestão que afeta a atividade docente, bem como no tipo de organização da escola quanto ao tempo curricular: horários, distribuição de estudantes e professores, o tempo do docente na escola.
- Aprofundando essa reflexão, chegamos à conclusão de que o contexto da atividade profissional docente se caracteriza pelos(as):
- Condições físicas da escola e pelas relações entre seus atores;
- Condições profissionais dos professores para interagir na área de conhecimento;
- sistemas organizativos impostos ao trabalho docente (horários, secretaria, encontros, outros);
- Controles externos sobre o trabalho docente (PCNEM, DCNEM, Enem, Projeto Estadual para o Ensino Médio, os livros didáticos, os exames vestibulares);
- Processos de controle intensivo (avaliação docente);
- Processos de supervisão e apoio.

O trabalho do professor tem sido, pois, a expressão das relações entre os docentes e o Estado. Estas impõem/facilitam a forma de ser docente no Ensino Médio estando vinculado aos projetos (ou à falta deles), sendo estes uma ferramenta da educação para as finalidades da sociedade e do Estado. Eles são ainda considerados como um “representante/dominante” do grupo hegemônico e de seus interesses representados pelo Estado. Nesse sentido, o profissionalismo do docente do Ensino Médio identifica-se com as condições mutantes das identidades desejadas pelo professor, que é, ao mesmo tempo,

técnico e funcionário público/trabalhador para criar a identidade do profissional focado num contexto complexo, diverso, multicultural, no qual aparecem novas relações com o conhecimento.

A profissionalização requer o envolvimento dos professores, exigindo que estes não sejam receptores passivos, mas agentes de mudanças essenciais e de inovações. Pretender profissionalizar a docência sem a participação e o compromisso dos professores é condenar as reformas ao fracasso. Quando eles se veem obrigados a agir segundo o estabelecido por especialistas oficiais, que desconsideram o contexto da atividade docente, geram-se grandes conflitos e resistências. A desvalorização do trabalho docente, por exemplo, é um "freio" para a profissionalização dos professores. Um profissional que recebe um baixo salário e, que com isso não possa satisfazer as suas necessidades básicas e outras tidas como relevantes, não pode exercer a sua função de forma satisfatória.

É importante assinalar que a profissionalização docente não só exige condições materiais adequadas como também melhores condições inter-humanas. Sob essa perspectiva, o contexto deve favorecer a atividade profissional de todos os que estão nele inseridos.

A atividade docente insere-se num sistema escolar que tem sua cultura e sua organização própria, no qual os estudantes são os elementos-chave da ação educativa, estabelecendo-se com eles ações formativas marcadas por concepções sobre a sociedade, a educação, a família, entre outros. "A cultura profissional representa a forma distintiva na qual os membros de uma organização compreendem seu trabalho e relacionam com os outros. Abarca as ideias básicas admitidas e compartilhadas sobre o significado e propósito da própria tarefa, e as formas de trabalho aceitas pelos membros da organização." (Garcia, 1999, p. 35).

O conceito de "cultura organizativa", que antecede o de "cultura escolar" e o de "cultura profissional", nasce no século passado possivelmente em oposição à racionalização empresarial propagada por Taylor (1856-1915). Embora o taylorismo clássico defendesse uma melhoria de método e uma estrutura científica voltada para o aumento da produção, alguns estudos – principalmente as investigações clássicas realizadas na Wester Electric Company de Hawthorne (Chicago) sob a direção de Elton Mayo (1880-1949) – mostraram que o rendimento dependia também dos sentimentos, das normas e das relações humanas entre os trabalhadores. A partir dos anos de 1970, o conceito de "cultura organizacional" teve um forte impulso como consequência da consciência social ligada aos acontecimentos de maio de 1968 e da crescente importância atribuída à ética empresarial.

A cultura profissional docente representa, segundo Fiddler (1997) (apud Garcia, 1999), uma enorme força de estabilização da organização escolar, sendo capaz de unificar as múltiplas forças externas. A cultura não é só descritiva, mas é também normativa.

Essa cultura, como parte da identidade profissional, tem consigo modos historicamente determinados e culturalmente organizados para o agir profissional. Na visão de Vygotsky (1989), o desenvolvimento humano e o desenvolvimento profissional não são apenas de natureza biológica, mas, essencialmente, resultantes das interações dialéticas entre os profissionais e destes com seu meio sociocultural.

A escola como realidade sociocultural, não "natural", chama a atenção para a importância dos outros sujeitos na construção da identidade profissional. No plano positivo, a instituição oferece um lugar de encontro interpessoal, privilegiado para o surgimento de experiências e sentimentos de aceitação, confiança, segurança, colaboração e compromisso. Nesse tecido de vivências e relações, modula-se a identidade profissional.

Com o resultado das pesquisas num contexto do México, Rivas, Sepúlveda e Rodrigo (2005) identificaram cinco grandes características da cultura profissional dos professores do Ensino Médio. São elas:

- as expectativas sociais, associadas aos distintos níveis e tipos de ensino, determinam diferentes modelos de comportamento dos professores;
- as experiências profissionais, por meio das histórias das escolas, determinam o marco de afinidades e conflitos entre os docentes;
- as tarefas do professor são definidas em relação ao ensino;
- a identidade profissional do professorado constitui-se em um marco de relações com os alunos;
- o isolamento caracteriza o trabalho dos professores.

As ações educativas do docente, portanto, fazem parte de um sistema complexo representado pela escola, cujas relações professores-estudantes não se isolam dos outros atores, os quais são componentes/elementos desse sistema. Por sua vez, este constitui um subsistema do macrocontexto instituído pela sociedade que tem "uma cultura educativa".

O macrocontexto sociocultural, extremamente complexo, exerce uma influência na instituição escolar e nos professores, sendo esta recíproca como é defendido sob a perspectiva ecológica-sistêmica, os diversos níveis e âmbitos contextuais são interdependentes e se influenciam dinâmica e constantemente.

O contexto da atividade docente estabelece dinâmicas específicas do agir profissional. Para Rockwell e Mercado, o professor, no referido contexto,

> tem margens de autonomia, também variáveis, para decidir práticas próprias. Existem limites para a autonomia docente, tanto pelas condições materiais de cada escola como pelos processos de controle efetivos que se

> exercem sobre os professores. O jogo entre a autonomia e o controle se dá de maneira especial no magistério, diferentemente de outros ofícios. (Rockwell; Mercado, 1986, p. 67).

Como explica Gimeno (1995, p. 74), "uma correta compreensão do profissionalismo docente implica relacioná-lo com todos os contextos que definem a prática educativa". Dessa forma, assumimos a dialética das condições objetivas e subjetivas da prática docente como expressão humana. Os professores não são somente aquilo que dizem ou pensam (marcados pela subjetividade). Dessa forma, o que eles pensam e dizem está fortemente influenciado pelos contextos da sua prática profissional e da sua existência humana.

Uma análise do profissionalismo docente nos possibilita encontrar, na atividade do professor, três perspectivas interconectadas: a intrassubjetiva (psíquica/pessoal); a intersubjetiva (psicossocial/relacional) e a objetiva (relativa à circunstância laboral: salário, condições materiais, entre outras). A configuração da subjetividade (intrassubjetividade e intersubjetividade) é inseparável da objetividade.

Bolívar (2004), ao se referir à situação do contexto espanhol, alerta para algo que é válido no nosso contexto quando ele assinala que a configuração funcional da escola secundária atual, ao invés de gerar uma nova cultura profissional, pode agravar as diferenças iniciais. As novas exigências da reforma nesse tipo de cultura exigem novos contextos. O autor ainda observa que "não é possível representar o Hamlet no mesmo cenário de Macbeth".

O contexto da atividade docente é um espaço/tempo de construção da identidade profissional. A profissionalização constitui um processo de construção/consolidação das identidades docentes. Nesse processo, o profissionalismo e a profissionalidade se relacionam de forma dialética como constituintes da profissionalização (Ramalho; Núñez; Gauthier, 2004).

A identidade não é um dado imutável nem externo que possa ser adquirido, mas é um processo de construção do sujeito e do grupo, ambos historicamente situados, ou seja, é uma forma de autocompreensão socialmente situada, sujeita a definições e redefinições do próprio sujeito em sua relação com os outros.

Como as demais profissões, a de professor emerge e se desenvolve em contextos e momentos históricos como resposta a necessidades que são postas pela sociedade, adquirindo estatuto de legalidade. Os docentes constroem suas identidades pessoais no seu grupo e nos contextos em interação com os outros grupos profissionais. Nas relações sociais, constroem-se as identidades coletivas que são características e definidoras desses grupos.

Os professores do Ensino Médio possuem um conhecimento específico. O domínio deste (Biologia, Química, Física, Matemática)

constitui um orgulho (mérito) da profissão, um prestígio que se constitui em elemento chave da identidade profissional. É precisamente a especialização, uma das características básicas desses docentes, a qual deve ser objeto de revisão profunda, uma vez que o excesso de informação nos currículos desse nível de ensino se apresenta como um dos maiores obstáculos para qualquer mudança na escola.

As identidades docentes, individuais e coletivas (do grupo profissional ao qual pertencem os sujeitos) são construções relativamente estáveis e não mudam com facilidade, uma vez que elas se constroem na base de elementos que geram uma dada estabilidade. Elas representam estágios do desenvolvimento pessoal e social que caracterizam momentos históricos da atividade docente. Nesse sentido, as identidades associam-se a representações dos professores e da sociedade sobre a docência em cada um desses momentos da história da docência (Núñez; Ramalho, 2011).

Além disso, tais identidades constroem-se e se reconstroem permanentemente por meio da relação com os outros membros da instituição educativa. Em parte, a sua construção depende do próprio professor, mas também do contexto laboral, da sociedade, dentre outros. As mudanças tão profundas que estão sendo produzidas nas escolas nem sempre têm impacto positivo na identidade docente. Com frequência, o professor tem de assumir diversas funções não tão claras e desenvolver constantes e grandes esforços de adaptações às inovações tecnológicas em contextos humanos complexos, sem que lhes seja proporcionado oportunidades suficientes e formativas. Essa realidade leva o educador a uma "desorientação identitária", fazendo-se necessário fortalecer os processos de desenvolvimento profissional baseado em pressupostos pedagógicos e científicos. Dessa forma, isso contribui para o fortalecimento da identidade docente e, ao mesmo tempo, proporciona ao professor mais recursos técnicos e humanos para maior satisfação na atividade que exerce.

Para Dubar (1994), é possível reconhecer, pelo menos, quatro contribuições diferentes de espaço-tempo, nas quais a construção da identidade profissional se estrutura. Esses espaços são:

- o espaço da formação profissional ao qual se associa uma construção ainda incerta da identidade;
- o espaço do ofício e do desempenho das tarefas, associados à consolidação da identidade e ao bloqueio de uma especializada;
- o espaço organizacional, no qual os diferentes membros da instituição confirmam a identidade profissional do outro ao reconhecer, de forma plena, suas funções e tarefas como homólogas as deles (valorização de pares), gerando o reconhecimento dos pares.
- o espaço fora do trabalho, no qual se (des) estrutura uma identidade ou se confirma um retiro sem conflito, característico do tempo consumido por uma longa trajetória profissional.

Essa identidade constrói-se, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos seus significados sociais e das tradições nos contextos específicos da atividade docente (na escola e fora dela). Essa construção é produto de sucessivas socializações no embate contraditório de fatores externos e internos, objetivos e subjetivos. Esse processo complexo está mediado por diversos processos de socialização e de construção de saberes nos espaços-tempo da formação e do exercício da docência. Como processo, a profissionalização expressa-se em diferentes identidades características dos contextos sociais, políticos, econômicos, etc.

A análise de identidade implica a recuperação da atividade docente como um todo; as condições da escolha; as características do agir profissional; as condições de trabalho e de organização na qual se dá a prática; as normas que regulam a carreira; as tradições; as reformas; as representações e concepções docentes; a vida no sindicato e as organizações profissionais.

Em relação aos professores do Ensino Médio público, é bom enfatizar que a identidade profissional está orientada pelas contradições de relações com o Estado, por intermédio das regulamentações oficiais, da mediação discursiva e das formas sob as quais se permite que os professores se organizem como profissionais.

Em relação aos professores que ensinam Física, Química, Biologia e Matemática, o contexto deve lhes propiciar a possibilidade de reconfigurar suas identidades profissionais ao fornecer a eles condições objetivas para a sua ação pedagógica e para que possam refletir sobre as novas exigências da docência, relativas à educação científica e tecnológica dos alunos do Ensino Médio na sociedade da informação e do conhecimento, uma vez que o essencial agora é desenvolver as competências básicas dos alunos. Dessa forma, a escola vai propiciar as condições necessárias para o seu desenvolvimento pleno e capacitá-lo a participar de forma digna no mundo do trabalho e na vida social.

3- A metodologia, o contexto e os professores participantes da pesquisa

Considerando a natureza do presente estudo e o alcance a que este se propõe atingir, o procedimento metodológico foi feito à luz de uma intencional relação entre os objetivos propostos e a natureza do objeto de estudo. Assim, a seleção do procedimento para a pesquisa não é uma simples escolha técnica, mas sim a expressão de exigências que respondam às condições metodológicas mais gerais e a essa natureza. O estudo se apresenta como exploratório/descritivo, na medida em que tem como finalidade "descortinar" o tema e revelar informações gerais acerca do objeto de estudo. Ao mesmo tempo, busca-se apreender elementos que o constituem, esclarecendo o que ele é e do que se compõe,

sinalizando para dados que possam ajudar na compreensão dos contextos da atividade docente e do profissionalismo dos professores.

Considerando-se os objetivos propostos e a natureza do objeto estudado, o instrumento privilegiado é o questionário. Ele possibilita, em pouco tempo, trabalhar com um número elevado de professores (oferece a possibilidade de expressão sem pressão), assim como facilita um tratamento estatístico dos dados recolhidos. Esse instrumento de coleta de dados fundamenta-se na percepção dos professores em relação ao contexto da sua atividade profissional e do seu profissionalismo. Ele adequou-se à abrangência do estudo de forma harmoniosa. Outro fato que justificou a sua escolha foi a necessidade de cobrir um conjunto significativo de variáveis que envolvem o contexto da escola.

Após sua construção, ele foi aplicado inicialmente a um grupo reduzido de professores com a finalidade de validá-lo. Nesse processo, foram observados alguns aspectos, tais como: avaliar as questões formuladas quanto à clareza da redação e à ordenação das perguntas; avaliar a extensão do questionário e verificar a pertinência ou não de cada questão. Para aplicação de sua versão definitiva, em um primeiro momento, foi feito um contato com as escolas com o objetivo de se obter autorização e, ao mesmo tempo, facilitar o acesso aos professores. Em seguida, foram feitas visitas às escolas para a aplicação do questionário.

De posse dos dados, estes foram codificados, organizados numa base de dados e processados em uma planilha de *excel*. Esse processamento foi feito com o software *Modalisa 7,0*, que permite a construção de tabelas e gráficos com o objetivo de se realizar a representação e descrição desses dados. As análises foram feitas pelos pesquisadores de maneira conjunta a partir de um diálogo com o referencial teórico.

Participaram da pesquisa 142 professores de 29 escolas do Ensino Médio da rede estadual de educação, localizadas na região metropolitana de Natal, no Rio Grande do Norte. Foram escolhidos professores de Química, Física, Biologia e Matemática pelo fato de que, nessas disciplinas, há uma carência desses profissionais no Ensino Médio do estado, o que representa uma preocupação para nós. Dessa forma, o estudo pôde revelar informações relevantes para que seja possível compreender essa problemática.

O grupo de professores participantes da pesquisa caracteriza-se por ser, predominantemente, do sexo masculino, de idade mediana e com experiência na docência. Nesse grupo, 76,0% são de homens e 24%, mulheres. 60% dos participantes têm mais de 36 anos. Somente 36% possuem pós-graduação e, em particular, com especialização em uma área da Educação. É um grupo de professores cuja maioria tem mais de 10 anos de experiência (62% do total). A maioria dos docentes concentra suas atividades em duas escolas (40,8% professores) ou em mais de duas escolas (24,6% professores). Esse dado revela que um número significativo de professores trabalha em mais de uma escola.

4- As condições de trabalho para o exercício da atividade profissional de professores de Ciências Naturais e de Matemática

Com os resultados da pesquisa, foi possível responder às questões propostas neste estudo. Dessa forma, eles foram organizados a partir destas para possibilitar a interação entre elas e, assim, fornecer uma visão mais completa da situação pesquisada, aproximando-nos do objetivo geral.

Em relação à avaliação que os professores fazem das dificuldades vivenciadas em seu trabalho, relacionadas a elementos do contexto da atividade profissional, foi feita a seguinte pergunta: como avalia o grau de dificuldade dos elementos a seguir relacionados com o trabalho docente? As respostas em percentual estão registradas no QUADRO 1:

QUADRO 1 – Proporção de professores segundo o grau de dificuldade no trabalho docente

	Grau de dificuldade			
Dificuldades no trabalho docente	Grande	Administrável	Não é uma dificuldade	Percentual de respostas
Relação com a família dos alunos	43,0%	34,5%	19,7%	97,2%
A organização do trabalho em sala de aula	8,5%	36,6%	52,1%	97,2%
O trabalho com os colegas	-	23,2%	71,8%	95,0%
Características sociais dos alunos	34,5%	38,7%	21,8%	95,0%
As formas de planejamento	11,3%	45,8%	37,3%	94,4%
Tempo disponível para desenvolver as tarefas	38,0%	40,8%	15,5%	94,3%
Tempo disponível para correção de avaliação, das atividades, exercícios, etc.	34,5%	40,8%	19,0%	94,3%
Domínio de novos conhecimentos		31,7%	61,3%	93,0%
Disponibilidade de materiais didáticos	67,6%	25,4%	-	93,0%
Relação com a direção da escola	-	24,6%	68,3%	92,9%
Avaliar	17,6%	35,9%	39,4%	92,9%
Falta de objetivos claros sobre o que se tem de fazer	13,4%	35,2%	42,3%	90,9%
Participação em reuniões pedagógicas	12,0%	30,3%	47,9%	90,2%
Trabalho experimental e prático com os alunos	54,9%	21,8%	12,0%	88,7%
Administrar as disciplinas em classe	-	28,9%	58,5%	87,4%

Fonte: Dados levantados pelos autores.

Sobre os fatores que representam grande dificuldade no trabalho docente, os professores assinalam a disponibilidade de materiais didáticos (67,6%), o trabalho experimental e prático dos alunos (54,9%) e a relação com a família dos alunos (43%). O trabalho prático e experimental é um componente no sistema de estratégias didáticas para o ensino das Ciências Naturais e da Matemática. Dessa forma, os professores dessas disciplinas conferem um valor importante a esse componente que faz parte das condições de trabalho e o destacam como uma questão problemática. Os materiais didáticos, entre eles os livros didáticos, são ferramentas da atividade do professor muito valorizadas pelos docentes, que podem contribuir com a profissionalização ou obstaculizá-la. Por sua vez, a relação com as famílias dos alunos, necessária para o desenvolvimento adequado dos projetos pedagógicos e para a escola democrática, é muito importante, visto que a natureza do trabalho educativo necessita da participação ativa da família no processo de ensino-aprendizagem. A necessidade de se ressaltar a importância da família nesse processo está em consonância com um importante princípio da educação escolar: a sociedade educadora, uma vez que a educação é de responsabilidade de toda a sociedade, e não somente da escola.

A falta de recursos materiais e financeiros e a de infraestrutura, relacionadas com as atividades práticas e experimentais que permitem realizar os preceitos da reforma, são apontadas por outros professores na pesquisa coordenada por Abranovay e Castro (2003).

Segundo os dados apresentados, as situações enfrentadas pelos professores sem dificuldades são:

- a organização do trabalho na sala de aula (52,1%);
- o trabalho com os colegas (71,89%);
- o domínio de novos conhecimentos (61,3%);
- a relação com a direção da escola (68,3%).

Esses fatores aparentemente revelam certa tranquilidade no trabalho dos professores, em especial aqueles que dizem respeito às relações pessoais, os quais constituem elementos essenciais no conjunto das condições objetivas de trabalho como manifestação do profissionalismo docente. A organização do trabalho na sala de aula e as relações entre os colegas são indicadores da satisfação dos professores, os quais revelam traços de uma cultura estabelecida na escola. A relação com a direção desta apresenta-se de forma satisfatória. Um alto percentual de professores, que reconhece não ter dificuldades nas relações com os colegas, demonstra ter um potencial para trabalhar numa perspectiva de menor isolamento e de maior diálogo, como é esperado de um profissional da docência na sociedade da informação e do conhecimento.

A avaliação dos professores, relativa a alguns desses elementos das condições de trabalho, levanta novas questões acerca das ideias generalizadas e divulgadas por diversos meios, sendo estas relacionadas

às dificuldades que eles têm, como o domínio do conteúdo que ensinam. Eles afirmam não ter problemas com o domínio de novos conhecimentos (61,3%). Esse resultado se assemelha aos obtidos em uma pesquisa da Unesco/Inep (2004). Nesta, constatou-se que, para 91,5% dos professores, esse domínio não era problema. Em outras pesquisas, enfatizou-se bastante que ele é um obstáculo para a inovação didática em sala de aula.

Com a pergunta "qual a importância dos fatores que devem ser melhorados no trabalho docente na escola?", pretendeu-se conhecer de que mais os professores necessitavam para melhorar seu trabalho na escola.

As respostas dadas a essa pergunta estão, em percentual, expostas no QUADRO 2.

QUADRO 2 – Proporção de professores segundo o grau de importância que conferem às melhorias do trabalho na escola

Melhorias do trabalho docente na escola	Opinião (%)	
	Mais importantes	Menos importantes
Melhores condições econômicas e materiais da escola	46,5	31,3
Apoio do sindicato	-	-
Tempo	31,0	17,6
Estímulo e motivação	31,0	17,6
Apoio pedagógico	30,3	17,6

Fonte: Dados levantados pelos autores.

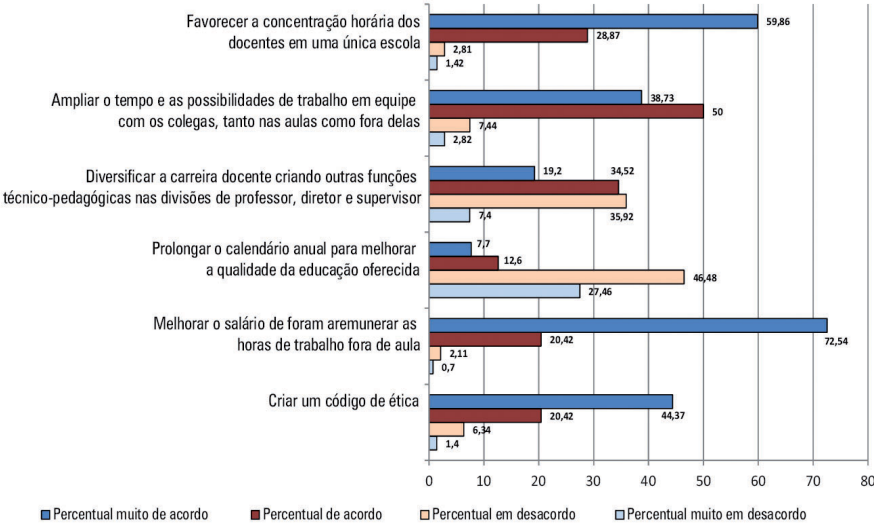
As condições econômicas e materiais da escola são as mais importantes para os professores (46,5%). O apoio pedagógico, o tempo, o estímulo e a motivação (na ordem de aproximadamente 30% dos professores) são considerados os mais importantes no conjunto de outros fatores apresentados.

Nessa resposta, evidencia-se novamente a preocupação dos professores com os materiais didáticos para o desenvolvimento de suas atividades. No ensino das Ciências Naturais e da Matemática, os recursos didáticos, tais como: modelos, simuladores, representações do objeto de estudo, baseados nas novas tecnologias da informação e da comunicação, têm um papel relevante nos processos de educação científica e tecnológica dos alunos e nos processos de construção da identidade profissional.

Observa-se que o apoio do sindicato não foi apontado pelos professores dentre os mais ou menos importantes elementos a serem melhorados no exercício da atividade profissional, embora seja considerado como espaço do profissionalismo.

Outra estratégia para conhecer a avaliação dos professores em relação às condições de trabalho, foi perguntar sobre as transformações desejadas por eles a respeito de um conjunto de condições dadas. Eles deviam expressar, ao responder o questionário, quais transformações consideravam necessárias no contexto da atividade profissional. Essa pergunta complementa e se integra à questão discutida anteriormente. As categorias de respostas mais relevantes estão registradas no GRAF. 1.

GRÁFICO 1 – Proporção de professores segundo a avaliação das transformações nas condições do trabalho docente



Fonte: Dados levantados pelos autores.

Observa-se que, em destaque (93% dos professores), aparece a categoria "o salário de forma tal a remunerar as horas de trabalho fora das aulas". Ele é uma condição de trabalho essencial que evidencia prestígio e avanços do profissionalismo. É de conhecimento geral que os professores usam uma quantidade significativa de horas de trabalho fora da sala de aula, as quais, para eles, deveriam ser consideradas e remuneradas. Para aproximadamente 65%, criar um código de ética pode ser uma condição que ajudaria a melhorar o seu trabalho. Essa situação, no plano do profissionalismo, pode contribuir para a construção de uma cidadania pautada no compromisso ético dos professores com a qualidade da educação. A concentração dos horários numa única escola é, para praticamente 90% dos pesquisados, um desejo de transformação no contexto da atividade profissional. Essa resposta é relevante, uma

vez que o tempo integral numa escola é um fator que a literatura aponta como essencial no processo de melhoria das escolas e da construção da identidade profissional atrelada à identidade na escola.

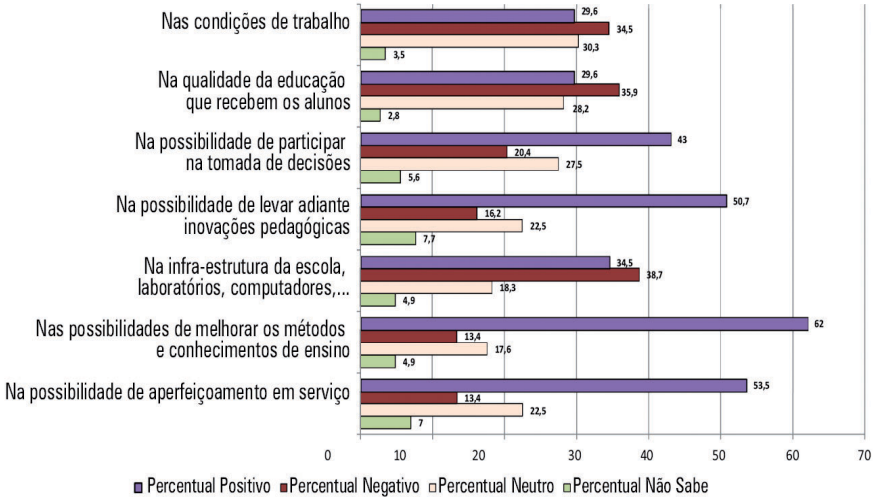
Para 88,73% dos professores, o trabalho compartilhado com os colegas torna-se uma necessidade. 73% dos professores não concordam com o prolongamento do calendário anual para melhorar a qualidade da educação oferecida. Tal resultado foi o mesmo obtido pela pesquisa da Unesco/Inep (2004).

A literatura sobre o tema enfatiza a necessidade de novos estilos nas relações dos professores no contexto escolar, pautada agora pela colaboração, pelo trabalho em equipe. Essa situação demonstra o interesse deles por uma cultura colaborativa e pela dimensão de um novo profissionalismo docente.

O impacto da reforma educativa, que tem gerado novas orientações curriculares para o Ensino Médio, supõe uma reconfiguração na identidade do docente nesse nível de escolaridade. Essa situação deve propiciar a construção e novos contextos sintonizados com as exigências de um trabalho diferenciado, se comparado com a organização racional e técnica da atividade docente, voltado para uma atividade docente profissional pautada na inovação e na criatividade.

No GRAF. 2, a seguir, estão as respostas dos professores à pergunta "como tem sido o impacto das reformas curriculares nos seguintes aspectos?".

GRÁFICO 2 – Proporção de professores segundo a opinião dos impactos da reforma educativa no espaço de trabalho



Fonte: Dados levantados pelos autores.

A partir do GRAF. 2, pode-se observar que a dimensão "formação" aparece como o impacto mais significativo das reformas curriculares. Para 62% dos professores, essa situação tem se constituído como uma oportunidade de melhorar seus métodos e conhecimentos no ensino das Ciências Naturais e da Matemática. Assim, esses professores têm encontrado, no novo contexto que orienta os processos de ensino-aprendizagem dos alunos, uma oportunidade para pensar em mudanças, uma vez que se propõe a eles superar as formas ditas "tradicionais" de ensino. Nessa mesma lógica, 53,5% reconhecem que as reformas têm possibilitado oportunidades para o aperfeiçoamento em serviço. Essa situação reitera a importância que os professores conferem à sua formação (dimensão da profissionalidade) e é, em certa medida, uma expressão da ênfase dada, pelas políticas educacionais, à formação docente.

É significativo o percentual de informantes (50,7%) que consideram a reforma como uma possibilidade de levar adiante inovações pedagógicas. Essa visão coaduna-se com a ideia do Ensino Médio inovador, o qual está pautado em uma forma de pensar e construir experiências inovadoras e criativas em um currículo flexível, exigindo, sem dúvida, uma nova cultura escolar. Essa situação é relevante, pois a chave da problemática das mudanças na escola situa-se nas relações entre inovação e práxis docente, sendo esta pautada por atitudes criativas. 43% dos professores reconhecem as reformas como um fator que promove sua participação nas decisões da escola, questão sendo esta importante no processo de construção da identidade escolar. Esse resultado está próximo ao do estudo da Unesco/Inep (2004), no qual só 52,1% dos professores consideram como positivo o impacto das reformas (utilizando a LDB como referência) na tomada de decisões da escola.

São significativas as avaliações dos professores ao considerarem que a reforma não tem contribuído para melhorar as condições de trabalho (64,8%), especificamente quanto à infraestrutura da escola (laboratórios e equipamentos). Na pesquisa da Unesco/Inep (2004), só 39,9% dos pesquisados avaliaram como positivo o impacto da reforma nesse aspecto. Essa situação pode estar relacionada com a aspiração dos professores de poder preparar atividades práticas e experimentais para o ensino de Ciências.

A percepção do impacto da reforma na qualidade da educação é um indicador das transformações promovidas pelas políticas educacionais nas escolas. Apesar disso, 35,9% dos professores consideram que não se têm produzido avanços reais, mesmo com os impactos gerados pelas reformas, no que diz respeito à qualidade da educação recebida pelos alunos.

No relatório da pesquisa, coordenada por Abranovay e Castro, afirma-se que:

> A reforma do ensino médio ainda não possibilitou grandes transformações no cotidiano de professores, diretores e supervisores e na aprendizagem dos alunos. As mudanças identificadas são mais de forma que de conteúdo, o que não quer dizer que elas não possam vir a acontecer. (Abranovay; Castro, 2003, p. 267).

Conclusão

Criar condições adequadas para o exercício da atividade profissional, com o objetivo de mudar a educação é, no dizer de Torres (2000), trabalhar com os professores e não contra eles; é não os colocar como agentes das reformas, mas como aliados e sujeitos das mudanças em contextos renovados.

Os contextos da atividade profissional e as estruturas organizativas devem ser redefinidos para atender as demandas de um novo profissionalismo necessário, no caso dos professores de Ciências Naturais e de Matemática. Contribuir para superar as crises da educação científica no contexto escolar e a falta de professores nessas áreas exige um novo pensamento e ações profundas em relação não só à formação como também aos contextos da prática profissional. Esse desafio implica a criação e a manutenção de novos cenários/contextos (condições objetivas), nos quais sejam estabelecidos vínculos institucionais que estruturem a subjetividade construída e nos quais os professores possam criar novas identidades profissionais e uma nova escola que responda às exigências da sociedade da informação e do conhecimento no contexto de desigualdades, de diversidade e de novos interesses pela aprendizagem. As condições de trabalho, a organização do tempo-espaço docente e a satisfação profissional são fatores essenciais que podem facilitar ou obstaculizar o funcionamento da escola como um espaço essencial da formação continuada.

A possibilidade de concentrar as atividades docentes em uma única instituição e a melhoria salarial foram condições apontadas pelos professores para melhorar o seu trabalho pedagógico. Para superação desses e outros desafios na escola, eles apontam, como uma das estratégias, o trabalho em equipe. Construir caminhos para vencer esses obstáculos significa superar a atividade individual e constituir espaços coletivos de reflexão, de estudo, de construção de saberes e da própria identidade profissional.

Os professores não podem, de forma individual, reconstruir suas práticas nem a cultura profissional. Não se nega a possibilidade da aprendizagem individual, mas as exigências e a complexidade das novas tarefas docentes requerem novas formas qualitativas de atividade docente, sendo esta marcada pela colaboração, pelas decisões pelo consenso e pelo desenvolvimento profissional assistido. As escolas, no geral, não estão organizadas em espaços/tempos facilitadores para

“trabalhar e educar com os outros”. Uma nova cultura da profissão impõe novas formas de organização do trabalho e novos contextos para a atividade desenvolvida pelo professor.

Os resultados também apontam para a necessidade de maior aproximação entre as políticas educacionais e o cotidiano docente. De acordo com os participantes da pesquisa, as reformas educacionais não atendem às suas necessidades materiais para o processo de inovação pedagógica que supõe novas relações epistemológicas com a informação e com o conhecimento. Para os professores do ensino de Ciências e de Matemática, isso compromete o desempenho dos discentes, visto que laboratórios e salas de aulas bem equipadas são fundamentais para a educação científica dos alunos. Por outro lado, os professores assumem que as necessidades formativas, na medida do possível, são contempladas nas reformas, o que os possibilita a melhoria dos seus métodos de ensino e dos seus conhecimentos. A questão dos salários continua a ser um grande desafio para atrair os melhores profissionais licenciados para a docência nas disciplinas de Matemática, Física, Química e Biologia.

O contexto do trabalho pode “aprisionar” os professores, de forma objetiva, em uma estrutura que os condiciona ao cenário da “desprofissionalização”, quando este é pensado de forma desarticulada com as mudanças necessárias à educação no século XXI. O contexto da atividade profissional é o espaço no qual emergem necessidades facilitadoras dos processos de formação continuada, os quais contribuem para o desenvolvimento profissional docente e para uma melhoria da educação dos alunos e é nesse espaço onde se tece o emaranhado de relações intersubjetivas que devem pautar o que Pérez (2007) chama de “reinventar a escola”.

Referências

ABRAMOVAY, M; CATRO, M. G. *Ensino Médio*: múltiplas vozes. Brasília: Unesco, Mec. 2003.

BOLIVAR, A. La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una estable identidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambes en Educación*. v. 2. n. 1. p. 1-22, 2004. Disponível em: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Bolivar.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2006.

DUBAR, C. A Socialização. Construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1994.

GARCIA, C. M. Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio. *Educar*, n. 24, p. 47-69, 1999. Disponível em: <http:// www.webformaceon.net>. Acesso em: 05 out. 2007.

GIMENO, J. S. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora: 1995. p. 63-92.

IMBERNÓN, F. Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional do profesorado en el Estado español y Latino-américa 3. *Educar*, Barcelona, v. 30, p. 15-25, jun. 2002.

NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C.; RAMALHO, L. B. *Formar o professor e profissionalizar o ensino:* perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

NUÑEZ, I, B; RAMALHO, B. L. A formação continuada de professores que ensinam ciências naturais: pressupostos e estratégias. In: JÓFILI, Zélia (Org.). *Ensino de Biologia, Meio Ambiente e Cidadania*: Olhares que se cruzam. Recife: Editora da UFRPE, 2009. p. 157-181.

NÚÑEZ, I, B; RAMALHO, B, L. Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 40, n. 26, p. 69-96, jan./ jun. 2011.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Reiventar la escuela, cambiar la mirada. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 368, p. 66-71, mayo 2007.

RIVAS, J. J.; SEPÚLVEDA, M. P.; RODRIGO, P. La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: un estudio significativo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 13(47). 2005. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n49>. Acesso em: 28 jul. 2009.

ROCKWELL, E; MERCADO, R. La práctica docente y la formación de maestros. In: ROCKWELL, E.; MERCADO, R. *La escuela, lugar del trabajo docente*. México: DIE, 1986.

SCHUBERT, W. *Curriculum*: Perspective, paradigm and possibility. New York: Hacmillan Pub. Comp. 1986.

TORRES, R. M. De agentes de la Reforma a Sujetos del Cambio: La encrucijada docente en América Latina. Perspectivas. XXX (2) p. 1-21, *Perspectivas*, v. XXX, n. 2 (n. 114), Junio, 2000, UNESCO, Ginebra. Disponível em: < http://www.oei.es/docentes/articulos/agentes_de_reforma_sujetos_cambio_torres.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2009.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros*: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de J. L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989. Título original: Thought and language.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. Culture and Teaching. (Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 1996).

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO: EM FOCO AS CIÊNCIAS EXATAS[1]

Geovana Ferreira Melo

Introdução

Este trabalho investigativo refere-se ao estudo da formação de professores na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Tenho dedicado atenção a esse assunto por meio de estudos e pesquisas nessa área, principalmente por atuar como professora de Didática nos cursos de licenciatura. O centro do debate é a preocupação com a qualidade da formação dos profissionais nas diferentes áreas do saber. A contribuição dos pesquisadores da UFU nas discussões sobre a formação de professores procura somar-se àquelas já apresentadas por associações representativas da comunidade acadêmica como a Anped, Anfope, Anpae, Forumdir e outras. Reconhecemos a importância dessas entidades ao alimentarem o debate com a difusão das reflexões e propostas elaboradas por aqueles, que há tempos, vêm dedicando-se à formação de professores.

A opção pelos cursos[2] de Física, Matemática e Química justifica-se pelo baixo índice de alunos concluintes em relação às outras licenciaturas[3] da instituição. Esse é um fator que em termos não só locais tem afetado significativamente o provimento de funções docentes nas redes tanto pública quanto privada de educação básica. Diversas matérias publicadas[4]

---

[1] Texto adaptado da tese de doutoramento: Teixeira, G. F. M. *Tornar-se Professor:* a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia. 2007. 232 f. Orientador: Valter Soares Guimarães. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

[2] Há, nesses cursos, um índice maior de reprovação, o que eleva o tempo de formação dos alunos. Além disso, há também um expressivo índice de evasão.

[3] Os cursos de Ciências Sociais, Educação Artística e Filosofia formam menos alunos em relação aos outros cursos, mas não porque muitos são retidos no processo ou se evadem, mas, principalmente, porque têm um número inferior de matrículas.

[4] Um relatório divulgado pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação (CNE), concluiu que faltam 245 mil professores no Ensino Médio. O ministro da educação, Fernando Haddad, recebeu o relatório e avisou que esta será a prioridade de sua gestão. O levantamento aponta, ainda, que os temas mais carentes são: Física, Química, Matemática e Biologia. Entre as causas para a falta de profissionais, o estudo destaca o baixo investimento em educação, o salário baixo, a violência nas escolas e a falta de perspectiva profissional. (Fonte: *Terra Notícias*. Disponível em: < www.terra.com.br>. Acesso em: 3 jul. 2007).

denunciam a carência de professores nas áreas de Física, Matemática e Química. Ao trabalhar as diferentes concepções de educação, escola e docência foi possível detectar a dificuldade que os estudantes sentem ao se tornarem professores, inclusive quanto ao aprendizado dos conteúdos que irão ensinar na educação básica. Em contato com os alunos desses cursos foi possível constatar, também, que existem diferentes aspectos relacionados à profissão que interferem na formação. As dificuldades referem-se principalmente aos problemas socioestruturais, por exemplo, que se traduzem na necessidade de grande parte de alunos precisar trabalhar para se manter e fazem isso desde o início, isto é, logo nos primeiros períodos.[5] Essa situação dificulta o processo formativo, uma vez que a especificidade desses cursos da área de Exatas e a forma como são ministrados demandam um tempo grande para estudos individuais.

Além disso, existem outros fatores que se referem à formação propriamente dita: o pouco estímulo à adesão profissional (Guimarães, 2004) e a formação pedagógica deficitária em decorrência da ênfase nos aspectos cognitivos dos conteúdos específicos. Essa dificuldade ocorre também em outras licenciaturas, mas em Física, Matemática e Química, em virtude da ênfase na cientificidade da área de Exatas, acaba por resvalar na pouca importância atribuída à formação para a docência. Há ainda o fato de que esses cursos acabam sendo a segunda ou terceira opção dos alunos ao ingressarem no Ensino Superior, e isso ocasiona um processo de desmotivação por parte dos estudantes, que precisa ser trabalhado no decorrer do processo formativo. Esses aspectos ganham contornos muito específicos em cada instituição e em cada curso, portanto, conhecer os fatores que caracterizam o processo formativo nesses cursos poderá ser o ponto de partida para criarmos alternativas de melhoria da formação de professores.

Em 2011, um levantamento do Ministério da Educação mostrou um déficit de 240 mil professores da 5ª série ao Ensino Médio. As áreas mais críticas eram, justamente, Física, Química e Matemática. De 2008 até hoje, o governo vê algum avanço. "Essa falta de professores começa a diminuir, mas ainda muito lentamente, mas há hoje uma política muito estruturada para garantir que os jovens procurem as licenciaturas, para que os jovens se tornem professores", disse a secretária da Educação Básica do MEC, Maria do Pilar Lacerda. (Fonte: *G1 Educação*. Disponível em: < www.g1.globo.com>. Acesso em: 11 jul. 2011).
A falta de docentes é reconhecida pelo poder público, sobretudo na área de Exatas, embora dados do Ministério da Educação indiquem um avanço relativo. Cresceram 84%, entre 2002 e 2009, o total de formados em licenciaturas de Física, Química, Biologia e Matemática. Graduaram-se no ano passado quase 40 mil estudantes nessas quatro disciplinas, para as quais há um déficit de 100 mil docentes no país. Mas nada garante que os novos licenciados preencherão todas as vagas (os melhores entre eles podem concorrer a bolsas de mestrado, superiores a R$ 1.000, em vez de ensinar na rede pública, com piso de R$ 950 mensais). (Fonte: *Folha de S. Paulo*. Disponível em: < www.folha.com.br> Acesso em: 6 set. 2010).

[5] Entrevista feita com os coordenadores dos cursos de Física, Matemática e Química, realizadas entre os meses de fevereiro e maio de 2006.

Nesse sentido, trata-se de um estudo localizado, no qual buscamos compreender a formação desenvolvida nas licenciaturas em Física, Matemática e Química. Ao explicitarmos as especificidades desses cursos, principalmente quanto aos problemas que levam à formação de menos professores, pretendemos contribuir com o processo de aprimoramento das licenciaturas.

Na metodologia, nossa intenção foi empreender uma investigação de caráter qualitativo, pois esta abordagem permite uma diversidade de enfoques para compreender o objeto de estudo. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49), a investigação qualitativa "exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo".

Todo processo investigativo requer do pesquisador uma atitude sempre indagativa, na qual "o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjeturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser" (Freire, 1996, p. 98). Mas essa não é uma curiosidade qualquer – segundo Freire, ingênua – e sim uma curiosidade epistemológica que busca o rigor das análises, que não se contenta com o aparente, com o superficial, mas que persegue, por meio da consciência crítica, os indícios e vestígios do objeto até alcançar as respostas das questões problematizadas.

Parte significativa dos dados foi construída junto aos professores e coordenadores dos três cursos, além da realização de grupo focal com os alunos concluintes. As informações obtidas foram interpretadas segundo a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977; Franco, 2005), que nos pareceu bem apropriada à investigação que desenvolvemos. A análise de conteúdo parte do pressuposto que por trás do discurso aparente, explícito e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvelar. Essa consideração nos colocou frente ao desafio de mergulhar nas fontes de pesquisa e, a partir da sustentação teórica, construir possíveis interpretações.

Quadro teórico: em busca de um referencial

O objeto do presente trabalho é a formação de professores para atuação no Ensino Médio. Frente ao exposto, questionamos: como é desenvolvido o processo formativo de professores na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na área de Ciências Exatas? Desse problema emergem os seguintes questionamentos: quais as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes no decorrer do processo formativo? Qual o sentido dos saberes disciplinares e pedagógicos na formação dos licenciandos? Como os saberes docentes são produzidos, assimilados e utilizados na prática cotidiana pelos estudantes ao

assumirem a docência no período de estágio? O modo como os conteúdos específicos são trabalhados possibilita a transposição didática?

As dificuldades enfrentadas nos cursos que formam professores são amplamente conhecidas. A má formação pedagógica, a valorização dos conhecimentos da área específica e a ênfase na formação do bacharel são aspectos que incomodam os pesquisados em educação. Dentre vários estudiosos podemos destacar: Pimenta (2000), Pereira (2000), Guimarães (2004), Linhares e Silva (2003), Veiga (1991, 1998), Candau (1987), Brzezinski (1996), Cunha (1994), Freitas (2002), Gatti (1997), os quais apontam para a deficiência dos cursos de licenciatura no Brasil. Além disso, existem problemas relacionados às lacunas do processo educacional no Ensino Médio, que prejudicam o desempenho dos estudantes ao ingressarem no Ensino Superior.

Na UFU não é diferente, a partir da análise dos currículos dos cursos de licenciatura dessa instituição, foi possível constatar, de modo geral, que eles, da forma como estão organizados, não priorizam o desenvolvimento profissional do professor. A ênfase recai no aprofundamento do saber específico da área, ficando a formação do licenciando apenas sob a responsabilidade de escassas disciplinas pedagógicas, que têm uma carga horária reduzida no currículo das licenciaturas. Assim, configura-se, claramente, a licenciatura como um "apêndice" do bacharelado, em que a formação inicial pouco tem favorecido a articulação entre o aprofundamento teórico e os conhecimentos oriundos do universo escolar.

Ao verificarmos as estatísticas da UFU, quanto aos cursos de licenciatura, observamos que, quantitativamente, os cursos de Física, Matemática e Química formam um número menor de alunos, o que nos sugere o indício de problemas nessa formação. Diante dessa realidade, buscamos compreender os processos formativos desses três cursos.

Tendo em vista a reflexão sobre essa problemática, elaboramos os seguintes objetivos:

1. Destacar e analisar as principais dificuldades enfrentadas no decorrer do processo formativo dos estudantes dos cursos de Física, Matemática e Química;
2. Identificar os saberes docentes produzidos nos cursos, assimilados e utilizados na prática cotidiana pelos alunos ao assumirem a docência no período de estágio;
3. Compreender se os conteúdos específicos possibilitam a transposição didática;
4. Contribuir com elementos teórico-práticos para a discussão da formação de professores no país, especificamente, na Universidade Federal de Uberlândia.

Historicamente a formação de professores tem sido alvo de inúmeras preocupações e objeto de diferentes pesquisas. Trata-se de

um tema essencial das sociedades, sendo atravessado por discussões complexas que se estendem desde a natureza até as finalidades e princípios que norteiam os cursos que se ocupam em formar professores. Trata-se, portanto, de avaliar os pressupostos que têm dado suporte à formação docente para compreender qual o perfil de professor pretende-se formar. Além disso, faz-se necessário priorizar a reorganização dos cursos de licenciatura, a partir de um esforço coletivo que desague na formação de um professor dotado de autonomia profissional que lhe permita desenvolver uma prática pedagógica eficaz.

Muitos estudos (Cunha, 1994; Gatti, 1997; Libâneo, 1998; Brzezinski, 1996) já apontaram o perigo do esvaziamento e do aligeiramento que correm nos cursos de licenciatura, a precariedade da formação inicial de professores, dentre outras mazelas. Assim, mesmo que não desconheçamos tais precariedades e não deixemos de explicitá-las, pretendemos, neste trabalho, evidenciar, à luz das teorias existentes, também as potencialidades das possíveis práticas formativas existentes nesses cursos.

As inúmeras mudanças que têm ocorrido no mundo e, particularmente, no campo educacional, compelem as instituições que se ocupam de formar professores a construir e assumir um projeto pedagógico que possa viabilizar uma sólida formação teórico-prática. Os estudos sobre formação e profissão docente, em âmbito nacional e internacional, nas décadas de 1980 e 1990, de modo geral, têm se tornado bastante fecunda. Esse campo de estudos vem se expandindo, sendo delineado por diferentes abordagens, revelando diferentes perspectivas e vieses até então escamoteados no tecido ressecado das pesquisas de cunho positivista. A diversidade de concepções e enfoques presentes nas investigações e na literatura nacional e internacional tem se configurado em um campo fértil para o aprofundamento na área temática da formação docente. Conforme Tardif (2002, p. 12), "O crescimento substancial da pesquisa sobre o conhecimento dos professores vem acompanhado também de uma grande diversificação qualitativa, tanto no que diz respeito aos enfoques e metodologias utilizados, quanto em relação às disciplinas e aos quadros teóricos de referência.".

Esses estudos têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante. Pimenta (2000, p. 17) ressalta a importância "de ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise". Nesse contexto, as pesquisas sobre formação de professores passam a dar destaque ao estudo dos saberes docentes e sua configuração. De acordo com Nunes,

> Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma 'tímida', é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas

> para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. (Nunes, 2001, p. 28).

A partir da constatação referente à importância dos saberes docentes, fica evidente a necessidade de que os cursos de licenciatura passem a considerar a importância desses saberes no processo formativo, principalmente no período em que os licenciandos começam a ter os primeiros contatos com a profissão. Diferentes estudos, dos quais destacamos: Altet (2001), Charlot (2002), Nóvoa (1995), Sacristán (2002), Shön (1995), Zeichner (1993) vêm sendo realizados na América do Norte, Espanha, França e Portugal com repercussões em outros países e no Brasil.

O modelo da racionalidade técnica[6] e as abordagens psicológicas que se centravam nos processos de aprendizagem não mais satisfazem as inquietações dos pesquisadores na área educacional. Isso faz com que voltemos um olhar diferente para a problemática educacional e, especificamente, para a docência nos diferentes níveis de ensino, buscando compreender o professor como sujeito histórico, dotado de subjetividades e intencionalidades. Nessa perspectiva, o saber docente vem sendo utilizado como importante categoria de análise que busca desvelar o entendimento da cultura escolar, da prática pedagógica, enfim, dos saberes de que se utilizam os professores em seu cotidiano.

A complexidade do processo de formação docente, envolve diferentes aspectos: sociais, políticos, filosóficos e culturais. Não podemos nos deixar levar pelo amadorismo de acreditar que as políticas públicas que estão postas venham assegurar a tão sonhada "qualidade dos cursos de formação de professores".

Se os professores não se identificam com o saber educativo, se não são eles que produzem esse saber, se não o percebem como essencial para o desempenho de sua função docente, este parece ser mais um dos desafios a ser enfrentado pelos cursos: atribuir sentido aos conteúdos pedagógicos, ou seja, romper com a visão simplista de que duas ou três disciplinas do currículo são o bastante para preparar o professor para assumir sua tarefa bastante complexa. Nesse sentido, Guimarães reitera que:

---

[6] A racionalidade técnica, conforme Giroux (1997), está calcada em ideologias instrumentais, que reduzem os professores a técnicos, de modo que, imersos na burocracia escolar, estejam incumbidos de "administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos". Contrapondo-se a esse modelo, Giroux reafirma a ideia de que a docência é um trabalho intelectual e não puramente técnico. Dessa forma, será preciso encarar os professores como "intelectuais transformadores", o que significa conferir ao exercício da docência a dimensão política (Giroux, 1997, p. 161).

> Um dos aspectos fundamentais para a formação inicial do professor, ao qual o desenvolvimento da licenciatura deve responder, parece-nos que passa a ser: quais saberes profissionais ensinaremos aos nossos professores, qual identidade profissional queremos lhes sugerir. O que implica construir práticas formativas mais adequadas à maneira como os professores aprendem a profissão, o que parece significar aproximar atuação e formação, intenção e gesto de formar, formação inicial e continuada. (Guimarães, 2004, p. 98).

Além disso, a dificuldade está em superar a histórica fragmentação dos currículos. Do modo como estão organizados requer que a formação do professor para atuar na educação básica contemple a necessária compreensão do sentido do aprendizado em cada área, além do domínio dos conhecimentos específicos de cada saber disciplinar. Outra questão se refere ao fato de que esses cursos, para atuação multidisciplinar, geralmente caracterizam-se por tratar superficialmente os conhecimentos sobre os objetos de ensino com os quais o futuro professor irá trabalhar. Trata-se de uma grande dificuldade, pois os licenciandos, ao assumirem a docência no Ensino Médio, ficam obrigados a superar sozinhos esse obstáculo, porque, normalmente não aprenderam no curso de formação inicial a dimensão pedagógica dos conteúdos que irão ensinar na escola de educação básica.

De acordo com Pereira (2000, p. 75), "é preciso romper com uma visão simplista de formação de professores, negar a idéia do docente como mero transmissor de conhecimentos e superar os modelos de Licenciatura que simplesmente sobrepõem o 'como ensinar' ao 'o que ensinar'". Esses desafios apontados para a licenciatura precisam ser considerados na elaboração e implementação de projetos pedagógicos de cursos de licenciatura.

Nessa perspectiva, compreender os processos formativos, as experiências, as trajetórias de vida permite esclarecer uma série de questões que vão desde a forma como o professor ensina, quanto ao modo como ele organiza os conteúdos, os procedimentos e como lida com os alunos. Isso faz com que outro tipo de saber seja valorizado: o experiencial, aquele que brota da experiência, sendo validado por esta e que está diretamente ligado à maneira como o professor age, por que ele toma determinadas decisões e como se posiciona diante dos problemas cotidianos.

No intuito de compreender melhor a configuração dos diferentes saberes, necessários à prática docente, temos como referência que os saberes profissionais são elaborados, incorporados no processo do fazer docente, os quais só têm sentido quando se considera o contexto em que essas práticas pedagógicas se constituem e são constituídas. Tardif (2000) nos alerta para o fato de que tais saberes são plurais e heterogêneos, porque formam um repertório de conhecimento

unificado. São, portanto, ecléticos e pluridimensionais, estão a serviço da ação e é na prática que se tornam significativos. Além disso, Tardif (2000) pontua que o objeto do trabalho do docente são os seres humanos e, consequentemente, os saberes dos professores trazem consigo essa marca. As dimensões éticas e estéticas na prática pedagógica dos professores passam a ser consideradas, pois ela implica em construção de valores, expectativas e relações interpessoais que vão tecendo a complexidade da trama que o processo de ensino-aprendizagem produz.

O desafio dos cursos de licenciatura consiste em uma profunda mudança nos conteúdos e na forma em que os estudantes – futuros professores – tenham a oportunidade de construir os diferentes saberes. Portanto, será necessário um contexto propício e fértil para a elaboração, interpretação e compreensão dos conhecimentos que configuram a prática pedagógica, o que permitirá ampliar cada vez mais os saberes que já estão construídos e estão sempre em movimento.

> Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequadas. (Tardif, 1991, p. 218).

A profissão docente implica conhecimentos diversos, o que demanda aos cursos de formação de professores compreender como esses saberes são produzidos, integrados e utilizados na prática. A docência é assim entendida como um ofício pleno de saberes que a caracterizam (Cf. Gauthier, 1988, p. 28). Entendemos que essa questão é um tema polêmico e requer análises aprofundadas para sua compreensão. Optamos, neste estudo, por assumir os saberes docentes enquanto conhecimentos construídos pelo professor e que estão a serviço de sua prática profissional.

Os saberes, afirma Charlot (2000, p. 62), são construídos em "uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e [estão submetidos a] processos coletivos de validação [...]. Como tal [são] produtos de relações epistemológicas entre os homens".

Charlot atribui uma dimensão relacional aos saberes, no entanto, os distingue de informação e conhecimento. Para esse autor, a informação é um dado exterior ao sujeito, sendo este constituído no primeiro estágio do conhecimento. Conhecer relaciona-se a um segundo estágio: o de labor com as informações, analisando-as, contestando-as ou aceitando-as. O conhecimento é, então, o "resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas" (Charlot, 2000, 61). O próximo estágio do conhecimento, de acordo com Pimenta (2000, p. 22), "tem a ver

com a inteligência, a consciência ou sabedoria". O conhecimento ao ser elaborado e trabalhado em diferentes aspectos (éticos, estéticos, culturais, conceituais) se configura em saberes, que por sua vez têm a dimensão individual e coletiva.

A compreensão dos saberes desenvolvidos nos cursos de formação de professores permite ampliar o entendimento das práticas formativas desses cursos e o perfil de profissionais que está sendo formado. Os saberes são considerados, portanto, como o resultado de uma produção histórica e social, fruto de uma interação entre os sujeitos (professores) e seus processos educativos, estão em constante movimento e passam por elaborações e reelaborações na medida em que houver necessidade. Eles provêm de diferentes fontes: experiências, história de vida, curso de formação inicial e continuada, prática pedagógica, convivência com os pares, dentre outros.

Portanto, compreender a importância dos saberes na formação de professores tem, para este estudo, a intenção de evidenciar a necessidade de que os cursos de formação inicial favoreçam a articulação entre a formação teórica (saberes disciplinares) e os conhecimentos oriundos do universo escolar (saberes pedagógicos), uma vez que, ao afirmar ser a docência uma profissão que envolve a produção e utilização de saberes, o conhecimento destes pode contribuir para a melhoria da formação e da profissionalização do professor.

Há uma tendência em Didática das Ciências para a valorização dos saberes disciplinares e sua importância no processo de ensino e aprendizagem. Ideias como as de Chevallard têm levado muitos pesquisadores da área educacional a admitir que há especificidades no ensino das disciplinas científicas. Diversos conceitos têm despontado dessas pesquisas, sendo estas fruto dos questionamentos que enriquecem as discussões na área. Dentre esses conceitos destacamos: representações, contrato didático, trama conceitual, objetivo-obstáculo, transposição didática.[7] Esses conceitos oferecem amplas possibilidades de análise para a Didática das Ciências. Ressaltamos, para este trabalho, a importância do conceito de transposição didática, por acreditarmos que ele permite uma aproximação dos problemas recorrentes nas licenciaturas, principalmente em relação à discussão apresentada anteriormente sobre a área de conhecimentos disciplinares e a área educacional.

Transposição didática: origem e conceito

Diferentes autores no campo da educação e, em particular, do ensino de Ciências e da Matemática[8] têm realizado estudos que apontam

[7] Uma primeira aproximação com esses conceitos poderá ser conferida em Astolfi; Develay. *Didática das Ciências*. São Paulo: Papirus, 1990.

[8] Cf. Chevallard (1991); Astolfi; Develay (1990); Marandino (2004); Cicillini

as transformações do conhecimento científico com fins educacionais. Esse tema também tem sido foco de análises e tem conquistado cada vez mais espaço no âmbito nacional, inclusive nas políticas públicas de formação de professores. Por exemplo, o Parecer CNE/CP 009/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na educação básica, afirma que

> São freqüentemente desconsideradas a distinção e a necessária relação que existe entre o conhecimento do objeto de ensino de um lado e, de outro, sua expressão escolar, também chamada de transposição didática. Sem a mediação da transposição didática, a aprendizagem e a aplicação de estratégias e procedimentos de ensino tornam-se abstratas, dissociando teoria e prática. Essa aprendizagem é imprescindível para que, no futuro, o professor seja capaz tanto de selecionar conteúdos como de eleger as estratégias mais adequadas para a aprendizagem dos alunos, considerando sua diversidade e as diferentes faixas etárias. (CNE/CP Parecer 009/2001, p. 20).

No campo da Didática da Matemática, Yves Chevallard é considerado a principal referência na área de estudos sobre transposição didática. De acordo com Astolfi e Develay (1990), essa teoria teve origem na Didática das Matemáticas, por meio do trabalho de Chevallard e Joshua, autores que se dedicaram a estudar a matemática do conceito de distância e analisaram as transformações sofridas por esse conceito, desde sua produção até a sua introdução nos programas de geometria da sétima série, tendo como ponto de partida que o saber científico sofre transformações ao se tornar conhecimento de ensino no espaço escolar, propõe-se a existência de uma "epistemologia escolar"[9] (Astolfi; Develay, 1990, p. 48).

A epistemologia escolar pode ser distinguida da epistemologia em vigor nos saberes de referência que se caracterizam, segundo os autores citados, "por um processo de despersonalização e descontemporalização dos conceitos quando se tornam objetos de ensino". Chevallard (1991) acentua que a transformação que os conhecimentos sofrem na esfera educacional é fundamental para sua existência.

Marandino, ao realizar uma pesquisa sobre os processos de transposição didática em museus de Ciências, enfatiza que

> Considera-se, assim, com base nos elementos mencionados, que a transformação do conhecimento científico com fins de ensino e

(1997).

[9] A transformação de um objeto de saber em objeto de ensino, modifica-lhe fortemente sua natureza, passando a existir uma "epistemologia escolar", que pode ser distinguida da epistemologia em vigor nos saberes de referência (Astolfi; Develay, 1990, p. 48).

> divulgação não constitui simples 'adaptação' ou mera 'simplificação' de conhecimento, podendo ser então analisada na perspectiva de compreender a produção de novos saberes nesses processos. (Marandino, 2004, p. 95).

Nesse sentido, os conteúdos transformados em objetos de ensino são resultantes de uma interação entre o conhecimento científico e o cotidiano. Um conteúdo objetivo – selecionado como um saber a ser ensinado para se tornar um conhecimento escolarizado – sofre uma série de transformações adaptativas: segmentações, analogias, cortes, exemplos. Consideraremos que entre o saber objetivo, erudito ou social e o conteúdo ensinado há um movimento de construção e reconstrução de novos conhecimentos.

O saber do cientista, a produção do artista ou do escritor, as teorias de um modo geral não são diretamente comunicáveis aos alunos na educação básica. Para serem ensinadas passam por intermediações que resultam em imagens artificiais, provisórias, mas necessárias (Forquin, 1993). Dessa forma, a transposição didática não implica banalização nem redução do saber, ao contrário, exige originalidade, inovação, além de conhecimento aprofundado do objeto a ser ensinado.

Assim, ao passar por certas modificações, Chevallard ressalta que o conteúdo objetivo sofre "deformações" para que esteja apto a ser ensinado, o que exige a construção de um conhecimento profissional a ser elaborado pelos professores. Nesse aspecto, Chevallard (1991) indica alguns elementos que caracterizam o funcionamento didático com base no conceito de transposição didática. O autor considera que o saber ensinado supõe processos de *descontemporalização*.

Ainda, segundo Chevallard (1991) o saber ensinado:

- É exilado de sua origem e separado de sua produção histórica na esfera do saber objetivo;
- Sofre um processo de *naturalização*: o saber ensinado possui o sentido de uma natureza dada;
- Passa por um processo de *descontextualização*: há um discurso diferente entre algo invariante e algo variável no elemento do saber objetivo correspondente ao elemento do saber ensinado;
- Há também um processo de *despersonalização*: no momento do ensino o saber objetivo cumprirá uma função de reprodução e representação do saber a ser ensinado sem estar submetido às mesmas exigências de sua produtividade.

Esses processos caracterizam o que Chevallard denomina de transposição didática, o qual se constitui no trabalho de transformação de um objeto de saber em um objeto de ensino, ou seja, os conteúdos do saber a serem ensinados são verdadeiras criações didáticas manifestadas

pela necessidade de ensino. O conjunto formado pelo saber ensinado, pelo professor e pelo aluno constitui o que Chevallard considera por *sistema didático* que, segundo o autor, é o local em que se estabelecem as interações, de modo a permitir a transposição didática interna, visto que o saber chega à sala de aula após um longo processo de transposição externa.

Chevallard acredita que o sistema didático seja um sistema aberto e para que ele funcione é necessário que haja uma compatibilidade entre aquilo que se passa no seu interior e no seu exterior. A escola não ensina saberes em seu estado puro, mas sim conteúdos de ensino que resultam de cruzamentos complexos entre uma lógica conceitual, um projeto de formação e exigências didáticas (Astolfi; Develay, 1990, p. 51). As transformações sofridas pelo saber objetivo na escola devem ser interpretadas em termos da necessidade constitutiva, a qual deverá designar algo que poderá ser aprendido.

A transposição didática é aqui entendida como a possibilidade que o professor tem de, a partir do domínio do conhecimento científico e pedagógicos, interpretar, reorganizar e reformular os saberes disciplinares, transformando-os de objetos de saber em objetos de ensino para que possam ser perfeitamente apreendidos pelos alunos da escola básica. Essa é uma tarefa complexa e somente poderá ser realizada se o professor teve uma formação que lhe permitisse a construção dos saberes docentes.

Chevallard nos oferece uma contribuição ampla a respeito do conceito de transposição didática, além de um instrumental teórico para a análise da cultura escolar, no entanto, parece-nos que esse autor apresenta uma visão mais centrada ao universo acadêmico, a qual precisa ser ampliada. Nessa perspectiva, Lopes (1998, p. 3) evidencia que os processos de seleção e legitimação não são construídos a partir de critérios exclusivamente epistemológicos ou referenciados em princípios de ensino-aprendizagem, mas a partir de um conjunto de interesses que expressam relações de poder da sociedade como um todo em um dado momento histórico.

Autores como Forquin (1996) questionam se "o modelo da transposição didática" é universalmente aplicável e se é este que explica a "lógica profunda do currículo". Caillot (apud Monteiro, 2001, p. 127) revela que o conceito de transposição didática é questionado por estudiosos da didática, os quais contestam o fato de o conhecimento acadêmico ser a única referência para ensinar. Além disso, existem os saberes ligados às práticas sociais e culturais que não provêm do saber elaborado pela academia e, no entanto, fazem parte da elaboração do conhecimento escolar. O contexto social, as opções políticas e econômicas também exercem notável influência nas opções didáticas dos professores.

Apesar das críticas referentes ao conceito de transposição didática, reafirmamos que esta é uma importante ferramenta que o professor lança mão em sua prática não de forma prescritiva, mas

enquanto processo criador em que o docente elabora e desenvolve diferentes modos de trabalhar os conteúdos, de acordo com a realidade na qual ele atua. Assim, para além de ser um "modelo" prescrito, a transposição didática constitui-se em um processo dinâmico da relação entre professor, conhecimento, aluno e realidade escolar. De acordo com Grillo:

> Contrariando críticas à transposição didática como determinista e prescritiva, o que alienaria o professor da tomada de decisões, na prática, este tem atuação destacada ao tratar da relação saber a ensinar – conhecimento ensinado. Desempenha um papel ativo considerando o aluno e o conhecimento situados num tempo e num espaço, tornando compreensíveis as sugestões de especialistas para repensar a adequação do conceito de transposição didática substituindo-o por 'elaboração didática' (Halté, 1989) ou 'mediação didática' (Lopes, 1997) uma vez que sempre se faz presente a decisão do professor nesse processo de construção do conhecimento a ser ensinado. (Grillo, 2002, p. 77).

Por meio da transposição didática o professor constrói um conhecimento original e peculiar, ao confrontar o seu saber teórico com situações concretas, com o objetivo de possibilitar a aprendizagem dos alunos. Assim, os conteúdos a serem ensinados em uma sala de aula, de certa forma, estão ligados a uma história que remete à sua produção na comunidade acadêmica. Isso significa compreender que os objetos de ensino presentes nos programas educacionais não podem ser vistos apenas como simplificações ou decodificações do que tenha sido produzido de modo complexo na academia. O que ocorre é um verdadeiro "arranjo" didático realizado pelo professor, o qual faz com que o saber escolar, apesar de ser definido a partir do saber objetivo, seja, em termos qualitativos, diferente deste.

Nesse sentido, o conhecimento objetivo, produzido pela comunidade científica, só pode ser ensinado na medida em que passe por uma transformação que lhe permitirá ser acessível aos estudantes de diferentes níveis. É justamente este o desafio dos cursos de licenciatura: possibilitar o acesso ao conhecimento objetivo, de modo que os futuros professores sejam capazes de compreender diferentes formas de transposição didática, ou seja, de transformar esse conteúdo científico em conhecimento a ser aprendido nos diferentes níveis escolares.

Os cursos de licenciatura podem contribuir com esse aspecto na medida em que a dimensão pedagógica dos conteúdos passe a ser considerada, uma vez que os conteúdos disciplinares – ensinados na academia e considerados como os saberes de base na formação de professores– precisam ser transformados num processo de recriação que permita aos licenciandos desenvolver maneiras de transpor esses conhecimentos acadêmicos para a educação básica. No entanto, isso só

será possível a partir de uma mudança de concepção de formação docente por parte dos professores formadores.[10]

Formação de professores na área de Exatas: algumas especificidades

A formação de professores na área das ciências exatas – Física, Matemática e Química – contém algumas especificidades que, de certa forma, convergem para uma aproximação entre esses três cursos. São áreas do conhecimento, também designadas como "ciências duras",[11] que requerem dos estudantes muito mais que "decorar" fórmulas ou a solução mecânica de exercícios: exige o domínio de conceitos, flexibilidade de raciocínio, abstração e capacidade de análise. A compreensão dos diferentes saberes nessa área, que são expostos nas aulas e mesmo nos livros didáticos, baseia-se em raciocínios complexos que requerem operações cognitivas bastante refinadas, sendo a capacidade de abstração indispensável para a aprendizagem dos conteúdos. Apesar de a Física, a Matemática e a Química estarem presentes na vida diária, as ideias e os procedimentos utilizados nos cursos de formação de professores parecem muito distantes da realidade prática e isso se configura num problema a ser resolvido.

O modelo de formação ainda vigente, que tem a ênfase no bacharelado e na licenciatura no final do curso, dificulta o processo formativo, uma vez que os estudantes convivem, durante vários semestres, com uma enorme carga de teorias e exercícios que, em poucos casos, contribuem para a formação de um professor capaz de organizar e gerir o processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma formação ainda baseada nos princípios da racionalidade técnica, no qual Pereira (2000, p. 57) destaca "o complexo problema da dicotomia entre teoria e prática docente".

Esse modelo tem sido denunciado por vários estudiosos em diversos trabalhos referentes à área das Ciências e da Matemática

---

[10] Os dados coletados na pesquisa, explorados nos capítulos seguintes, nos mostram que grande parte dos professores formadores assume que há uma ênfase maior para os saberes disciplinares e que a dimensão pedagógica dos conteúdos é pouco explorada nos cursos.

[11] O termo "ciência dura" é antigo, sendo utilizado para definir as áreas ligadas às Ciências Naturais, especialmente à Física, sendo uma tradução literal do inglês (*hard science*). Esse termo era utilizado para representar as áreas do conhecimento humano que necessitavam de experimentações e resultados quantificáveis para comprovar teorias, em contraposição às Ciências Sociais, as quais não exigiam um rigor científico tão significativo. O método científico, introduzido por Galileu Galilei no século XVII, baseado em experimentação e validação matemática, começou a ser adotado então como metodologia para explicar os fenômenos da natureza, gerando leis físicas expressas matematicamente, caracterizando assim as ditas ciências duras. Disponível em:< www.voluntarioscpfl.org.br>.

(Carvalho; Gil-Pérez, 2003; Bicudo, 1999; Pais, 2001; Moreira; David, 2005). Esses autores discutem a problemática de um "mero doutrinamento na formação" (Carvalho; Gil-Pérez, 2003, p. 84). Isso decorre, muitas vezes, em virtude da total separação entre os conteúdos específicos e a realidade concreta na qual o licenciando irá atuar. Essa prática somatória de conteúdos desconsidera a relação entre os conteúdos acadêmicos e os conteúdos escolares, privilegiando nos cursos o ensino da Física, da Matemática e da Química acadêmicas distanciadas da realidade escolar, do campo de atuação do futuro professor. Assim, configura-se um dos grandes obstáculos dessas áreas do conhecimento: a falta de integração entre os princípios teóricos dos cursos de formação com as teorias educacionais e suas relações com a prática docente.

Além disso, os cursos da forma como estão organizados não privilegiam a reflexão crítica o que, de certa forma, induz a um operativismo mecânico (Carvalho; Gil-Pérez, 2003, p. 91), cujo sentido da formação está centrado quase sempre na aprendizagem de fórmulas para a resolução de problemas. Einstein, citado por Carvalho e Gil-Pérez (2003), ressalta que "Nenhum cientista pensa com fórmulas. Antes que o cientista comece a calcular, deve ter em seu cérebro o desenvolvimento de seus raciocínios. Estes últimos, na maioria dos casos, podem ser expostos com palavras simples. Os cálculos e as fórmulas constituem o passo seguinte". E se os estudantes não têm esse aprendizado do pensar, do desenvolvimento do raciocínio, como é que irão desenvolvê-lo em seus futuros alunos? A esse respeito, D'Ambrósio destaca que

> O problema maior do ensino de ciências e matemática é o fato das mesmas serem apresentadas de forma desinteressante, obsoleta e inútil, e isso dói para o jovem. O ensino de fatos e conceitos apresentados como verdades absolutas e incontestáveis, como um corpo de conhecimentos congelado ao longo de séculos, não pode responder à enorme curiosidade dos jovens e nem à própria dinâmica da elaboração do conhecimento. A aquisição desse conhecimento é falsamente verificada através de provas e testes. O ensino de ciências e matemática é catequético na maneira como é conduzido e como é avaliado. (D'Ambrósio, 1999, p. 1).

Outro agravante, também denunciado nos estudos já citados, refere-se ao formato expositivo das aulas desses cursos, que estimula uma aprendizagem passiva e não criativa em que os futuros professores se acomodam com a recepção de conhecimentos prontos e acabados e não desenvolvem a habilidade de construí-los. Nessa perspectiva, fundamentar o ensino na atividade intelectual do estudante significa conhecer suas potencialidades e respeitá-las, devendo o professor formador organizar situações capazes de promover esse raciocínio

lógico. É importante propor atividades que estabeleçam relações entre conteúdo, método e processos cognitivos que possibilitem o aperfeiçoamento da capacidade intelectual dos estudantes.

Nos cursos de formação de professores, principalmente na área das Ciências Exatas, é comum o acúmulo de conteúdos que os alunos consideram "inúteis", uma vez que são conhecimentos que não serão, diretamente, utilizados em sua prática docente. Do mesmo modo, se trabalha também saberes de forma inadequada, sem considerar as peculiaridades que o processo formativo exige (saberes de diferentes ordens: pedagógicos, disciplinares, curriculares, dentre outros). Sabemos que a formação, no sentido lato do termo, exige o aprimoramento de diferentes habilidades e a construção de vários saberes, portanto, não há como se privilegiar apenas os saberes da área específica, pois isso significa minimizar a formação, restringindo-a somente ao aspecto pragmático da transmissão de conteúdos.

Em alguns casos ainda ocorre na comunidade acadêmica a distinção entre a Física, a Matemática e a Química científicas e a Física, a Matemática e a Química escolares, principalmente quando se tem em vista os processos de formação inicial e a prática docente. Se esses conteúdos são concebidos como meros subprogramas da área científica, a tendência é reduzir a primeira a um simples acessório da última, com a consequente desqualificação do conhecimento escolar frente ao saber acadêmico.

Nessa direção, as disciplinas escolares ficam reduzidas a um componente de fácil aprendizagem, comum e básico em virtude do complexo e sofisticado processo em que as disciplinas científicas são supostamente dotadas de maior status. Essa condição minimizada das disciplinas escolares acaba por impregná-las de menor valor no currículo de formação, ou seja, não há o que se preocupar com elas, pois podem ser aprendidas facilmente. No entanto, quando a relação entre a Física, a Matemática e a Química científicas e as escolares são problematizadas no processo de formação profissional do professor, isso resulta na compreensão da complexidade da área escolar. Nesse caso, "ela se funda na complexidade da própria prática educativa escolar e não mais nos valores específicos da área científica" (Moreira; David, 2005, p. 35).

A área escolar constitui-se de um amálgama de saberes que envolve uma multiplicidade de aspectos: cognitivos, afetivos, culturais, sociais, dentre outros. Nesse sentido, é preciso que se introduza uma reflexão profunda na licenciatura sobre o papel da área escolar e sua complexidade, a qual deve ser apreendida pelo professor em sua prática docente. Destacamos aqui, que não queremos fazer uma oposição sistemática entre a Física, a Matemática e a Química Científicas, vistas como objeto de construção científico-acadêmica, e a área escolar entendida como um conjunto de saberes diversos relativos à educação básica.

Outro agravante, que ocorre em alguns cursos de licenciatura, é o fato de que muitos docentes ainda se prendem aos métodos tradicionais

de ensino, impondo às turmas um único modelo de apresentação e organização do conteúdo, a partir de uma sequência linear que dificulta o processo de aprendizagem dos estudantes. O professor[12] acredita que, quanto mais clara for sua exposição, melhor será a compreensão dos discentes, que deverão prestar atenção nas explicações, anotá-las, resolver as listas de exercícios e depois fazer os testes e provas para comprovar o suposto aprendizado. Essa metodologia gera uma aprendizagem passiva, na qual o professor é a figura central do processo, e os alunos não passam de espectadores. Uma das consequências desse modo de aprender é que os estudantes, ao assumirem suas salas de aula, poderão reproduzir essa metodologia, pois é nesse local, com os professores, que se configura uma das principais maneiras de se aprender a docência.

Nessa perspectiva, os cursos de formação de professores devem assumir um projeto formativo que viabilize a construção dos saberes disciplinares, pois são estes que permitirão ao licenciando o conhecimento aprofundado de sua área de atuação, uma vez que não se pode dominar apenas o que se vai ensinar. Igualmente importante são os saberes pedagógicos que possibilitarão um melhor entendimento da educação, dos processos de ensino-aprendizagem, da gestão da sala de aula – que inclui aspectos como o planejamento, avaliação, relação professor-aluno, disciplina, dentre outros – e de como organizar os conteúdos disciplinares de acordo com a compreensão dos alunos da escola básica.

O domínio dos diferentes saberes disciplinares e pedagógicos, além dos aspectos referentes à manipulação transpositiva dos conhecimentos acadêmicos em toda sua complexidade, é que irá permitir ao professor exercer sua profissão com maior segurança e compromisso com o aprendizado dos alunos.

Resultados: o diálogo com os dados

As categorias adotadas para análise foram os saberes disciplinares, saberes pedagógicos e transposição didática. Abordaremos também, na tentativa de responder às questões postas para este estudo, os aspectos problemáticos referentes ao processo formativo, dentre eles as reprovações, as dificuldades enfrentadas no decorrer do curso e a prática pedagógica dos professores formadores.

Em relação aos saberes disciplinares, este estudo não teve o objetivo de aprofundar no conhecimento dos conteúdos específicos que são ensinados nos cursos de Física, Matemática e Química, mas

[12] Vários alunos, no decorrer do desenvolvimento das atividades no grupo focal, ressaltaram que as aulas, geralmente são expositivas, numa sequência bastante linear em que o professor apresenta o conteúdo, os alunos copiam e depois resolvem as listas de exercícios para finalmente serem avaliados por meio de provas.

compreender os resultados do ensino desses conteúdos na formação dos licenciandos. Buscamos analisar quais os efeitos dos saberes disciplinares se da forma como são trabalhados, contribuem para a construção da identidade docente, pois "de modo geral, os alunos têm clareza de que serão professores de... (áreas específicas), e concordam que sem esses saberes (disciplinares) dificilmente poderão ensinar bem" (Pimenta, 2000, p. 21).

Embora os saberes disciplinares refiram-se aos conteúdos que serão ensinados na educação básica, os licenciandos aprendem parte dos aspectos pedagógicos desses conteúdos enquanto eles são ensinados. Também nesse contexto se insere a transposição didática, que se refere à transformação de um objeto de saber em um objeto de ensino. Entendemos que esses referenciais de análise são interligados, portanto, a apresentação a partir dos dados é apenas para efeito de organização da leitura. Nesse sentido, ressaltamos que a formação dos licenciandos implica práticas formativas que trabalhem de forma dialética as relações existentes entre os saberes disciplinares, os saberes pedagógicos e a transposição didática, a qual resultará no desenvolvimento da identidade profissional.

A cultura formativa promovida pela universidade dificulta o investimento na profissão, por exemplo, o licenciando não se sente professor de Física, mas um "físico que ensina Física", ou um "químico que ensina Química" (aluno). No grupo focal foi citado também que: "raramente um professor chega e diz: vocês serão professores". Essas considerações indicam que há uma dificuldade notável dos alunos quanto ao "sentir-se" professor, isso porque eles ficam seis ou sete semestres aprofundando o conhecimento específico da área e quando vão para a escola, no período de estágio, é que sentem o impacto da realidade, o que faz emergir as limitações da formação.

Nosso entendimento é que o curso de licenciatura deverá promover diferentes práticas formativas que possibilitem aos licenciandos a construção dos saberes da docência e o seu consequente desenvolvimento profissional. Tais experiências são importantes na medida em que "encontram-se particularmente orientadas para dotar os atores a elas sujeitos de meios para construir a sua profissão de um modo autônomo e responsável, ou, pelo contrário, inscrevem-se tendencialmente numa racionalidade instrumental" (Silva, 2000, p. 79).

Os saberes...

Os saberes disciplinares são entendidos, neste trabalho, como os conhecimentos da área específica de formação, ou seja, que ultrapassa a aquisição de informações. O conhecimento tem como ponto de partida o trabalho cognitivo com as informações, mas não se reduz a estas, porque envolve a reflexão e novas formas de conhecer,

ou seja, são os saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas e legitimados pela academia (Gauthier, 1998).

Os alunos enfatizaram a importância dos saberes disciplinares de forma unânime. Nos depoimentos dos professores também ficou nítido esse valor atribuído aos conteúdos específicos do curso. O destaque para os saberes disciplinares fica evidente no relato de alguns professores: "eu acho que o principal é o conteúdo daquilo que a pessoa irá ensinar e isso não pode faltar de forma alguma, senão não justifica ser professor daquela disciplina" (Entrevistado 6); "A ênfase maior do projeto original [do curso] era na aquisição de conteúdos específicos, então essa era uma parte grande" (Entrevistado 7).

Um dos aspectos mais evidentes para docentes é a construção de conceitos de Física, porque são estes que fundamentam a aprendizagem dos conteúdos específicos dessa área. Uma das preocupações mais recorrentes entre os professores entrevistados é justamente o fato de romper com a cultura do Ensino Médio de "decorar" as fórmulas. Os formadores afirmaram que se não há a compreensão dos conceitos não há aprendizado de Física. Alguns traços identitários do curso foram explicitados, por exemplo, ao se referirem a uma "licenciatura forte", significa para os professores a consistência teórica, o domínio dos diferentes conceitos que emanam da Física e são necessários para ensiná-la.

Outro aspecto relevante para a formação dos licenciandos, segundo os docentes do curso, é "aprender a observar o entorno", o que existe na realidade, tendo esta como ponto de partida para a construção dos conceitos. No entanto, o depoimento dos estudantes no grupo focal não evidencia essa preocupação na prática. Os alunos argumentaram que as disciplinas são muito "abstratas" e de "difícil aprendizagem". Talvez seja esta uma das dificuldades enfrentadas pelos licenciandos, a qual os desmotiva a continuar no curso, o que os leva a se evadirem.

Os alunos dos três cursos apontaram que há certo preconceito em relação às disciplinas pedagógicas e argumentaram que, em virtude da dificuldade enfrentada nas disciplinas de formação específica, não se dedicam naquelas de conteúdo pedagógico, "porque nessas matérias, todo mundo é aprovado" (aluno). Ao mesmo tempo em que demonstraram certo preconceito, os discentes argumentaram a respeito da importância dessas disciplinas quando vão assumir a sala de aula. Além disso, ao enfatizarem a distância que há entre o curso e a escola básica, atribuem esse aspecto aos professores formadores que não têm, salvo raras exceções, um contato próximo com a escola básica, o que segundo os alunos, dificulta a compreensão das relações que devem existir entre o curso de formação inicial e o exercício da docência.

O que se põe em questão não é o valor dessas disciplinas, mas, sim o conteúdo e a forma como são trabalhadas nos cursos, pois

> O conhecimento da ciência pedagógica é imprescindível, não porque contenha diretrizes concretas e válidas para 'hoje e amanhã', mas porque permite realizar uma autêntica análise crítica da cultura pedagógica, o que facilita ao professor debruçar-se sobre as dificuldades concretas de seu trabalho, bem como a superá-las de maneira criadora. (Suchodolski, 2000, p. 11).

É a partir dessa perspectiva que as disciplinas de formação pedagógica devem estar assentadas: com base em um sólido referencial teórico que permita aos licenciandos uma leitura mais dinâmica e concreta de toda a problemática que envolve o fenômeno educacional em suas múltiplas dimensões: históricas, sociais, culturais, econômicas e políticas.

Alguns professores também apontaram dificuldades quanto a esses conteúdos: "muitas vezes, quando o aluno egresso do Ensino Superior vai lecionar, ele pega um caderno lá do segundo grau que ele fez, porque não teve uma formação didático-pedagógica que fosse adequada à realidade" (Entrevistado 3). Com base nos relatos também de outros docentes do curso, fica evidente que há uma preocupação com a formação pedagógica, no entanto, isso parece não se materializar em ações pontuais e concretas que realmente possam promover uma melhoria na formação dos licenciandos. Seria como se esse aspecto fosse considerado apenas no discurso dos professores formadores.

Apesar de alguns docentes mencionarem a importância dos saberes pedagógicos, fica bem evidente o peso que os conteúdos disciplinares detêm nos cursos. Não queremos colocar em xeque o valor desses conteúdos, essenciais à formação, pois não seria possível formar um professor de Física, Matemática e Química que não tenha, no mínimo, o domínio de sua área específica, ou seja, dos saberes de base para o exercício da profissão. Entretanto, queremos ampliar o valor dos diferentes conhecimentos necessários ao exercício do magistério.

É interessante destacar como os alunos reproduziram o discurso dos professores no que diz respeito à importância de dominar os conteúdos: "temos que dominar o conteúdo"; "no meu caso, eu quero saber o máximo para poder ensinar". Em outro relato foi dito: "a parte do conteúdo é muito pesada, mas eu acredito que a aula que eu dou hoje é mais pelo conteúdo que eu aprendi no Ensino Médio, do que o que eu adquiri aqui, porque no nosso curso tem muita coisa que não é voltada para a licenciatura, mas para a pesquisa, eu acho que é muito pesado para quem vai dar aulas" (aluno – grupo focal).

Esse imaginário do que seria um "bom professor", tanto para os alunos quanto para os docentes entrevistados, parece estar assentado no fato de que o domínio dos saberes disciplinares de Física seja o ponto crucial talvez pela especificidade da área e pelas dificuldades de aprendizagem que os licenciandos, muitas vezes, apresentam durante o curso. Estas foram amplamente comentadas pelos formadores em

seus depoimentos, às quais foram justificadas, principalmente, em virtude da má qualidade de formação dos alunos nos conteúdos de Física do Ensino Médio. Os alunos ressaltaram que há uma sobrecarga de conteúdos, mas, ao mesmo tempo, acreditam que para ser um bom professor é necessário ter o domínio dos conceitos que irão trabalhar no Ensino Médio.

A realidade escolar nos mostra que essa tendência de formar o professor "conteudista" não tem conseguido atender à demanda de problemas que emergem do cotidiano escolar, pois as dificuldades que surgem dependem de várias habilidades que não se adquire somente por meio do domínio dos saberes disciplinares, mas sim por meio dos conhecimentos pedagógicos e dos saberes adquiridos por meio da experiência.

Regularmente a priorização da formação científica na licenciatura tem sido vista como empecilho para a boa formação pedagógica dos licenciandos, ou seja, como subtração da dimensão pedagógica da formação desse profissional. Essa contraposição tem sido caracterizada pelas expressões "razão científica" e "razão pedagógica". No entanto, sabemos que não é possível formar bem um professor apenas com uma sólida formação teórica e algumas "pinceladas" de Didática, de Psicologia da Educação e de Políticas e gestão. Um aluno ressaltou que

> A parte de Química a gente vê só Química pura, é 'bitolado' mesmo... Não sei se os professores não conseguem fazer essas discussões ou se eles não querem mesmo estabelecer essas relações entre o conteúdo específico e a educação, vincular a disciplina com a economia, a política, a educação, eles raramente fazem isso. A gente começa a ter uma visão mais crítica mesmo é quando passamos a ter contato com as disciplinas da área de humanas que abrem espaço para as discussões, aí nós vamos começando a relacionar os conteúdos de Química com a realidade e com o contexto mais amplo.

Os depoimentos expressam o fosso que separa as disciplinas de formação específica das disciplinas da área educacional. Alguns professores também demonstraram essa preocupação com a sobrecarga de conteúdo específico e com o pouco tempo que os alunos têm para se dedicarem ao estágio. A pouca ênfase na formação pedagógica foi admitida tanto por professores quanto pelos alunos, conforme se pode observar nos depoimentos a seguir. Em relação aos desdobramentos do curso, quanto aos saberes pedagógicos, os licenciandos afirmaram:

> O que falta no nosso curso é a preparação para sermos professores. Temos que correr atrás, a gente aprende mesmo é fazendo. [...]

> Eu penso que nós aqui, somos bons em Física, somos, sabemos muito o conteúdo, mas essa questão de priorizar a licenciatura, isso não existe não [...]
> Estamos findando o curso, mas quando vamos para a realidade (a escola) é totalmente diferente, às vezes batemos na parede [...]
>
> Muitos assumem aula no ensino médio sem estar preparado e arrebentam com as turmas. (alunos – grupo focal).

Essas dificuldades, no que diz respeito à construção dos saberes pedagógicos, se refletem quando os alunos vão assumir a docência. Um deles apontou a primeira experiência do estágio como "traumática", por não saber lidar com os estudantes do Ensino Médio. No entanto, ao serem indagados sobre a contribuição das disciplinas da área pedagógica para sua formação, os discentes do curso de Física se mostraram totalmente descrentes. Eles consideram que esses conteúdos não oferecem elementos concretos que lhes possibilite um melhor entendimento dos processos de ensino-aprendizagem, do exercício da docência, enfim, que seriam até mesmo desnecessárias. Alguns relatos atestam essa versão:

> Eu acho que as disciplinas pedagógicas ajudam muito pouco, por exemplo, a Didática é muito teórica e não explora a realidade da escola [...]
>
> Tenho uma crítica às disciplinas pedagógicas que é o fato de elas uniformizarem o que seria o professor ideal, por exemplo. A universidade não pode ser uma linha de montagem, que produz professores em série, que uniformiza.

A leitura que os alunos fazem em relação às disciplinas de formação pedagógica aponta a necessidade de reavaliar tanto o conteúdo quanto a forma desses componentes curriculares que, indiscutivelmente, são fundamentais no processo formativo dos licenciandos. Será preciso questionar qual o sentido dessas disciplinas no currículo, como elas devem ser articuladas aos demais conteúdos, quais metodologias podem realmente contribuir para que os licenciandos construam os saberes docentes, a partir da realidade concreta. Além disso, é preciso contestar

> um certo tecnicismo na formação dos professores orientada por um positivismo pragmático, o qual impõe uma razão técnica e um modelo epistemológico de conhecimento prático que negligencia o papel da interpretação teórica na compreensão da realidade e na prática formativa dos docentes. (Ghedin, 2002, p. 129).

O aprofundamento teórico das questões pedagógicas deverá ser evidenciado nos cursos de licenciatura, mas, a partir de uma prática dialética que permita a compreensão da realidade escolar. Será a partir desse movimento – de romper com o processo mecânico de ensino em que a teoria se encontra dissociada da prática – que é construído um processo de compreensão da teoria e da prática como dois lados de um mesmo objeto.

De modo geral, os professores formadores percebem que grande parte da dificuldade enfrentada pelos alunos, quanto à formação pedagógica, está relacionada ao fato de que eles próprios também sentem essa limitação em virtude da formação que possuem.

Transposição didática

Ao considerarmos que, segundo Chevallard (1991), a transposição didática se constitui no trabalho de transformação de um objeto de saber em um objeto de ensino – ou seja, os conteúdos a serem ensinados tornam-se verdadeiras criações didáticas manifestadas pela necessidade de ensino – , acentuamos a importância de que os cursos de licenciatura se atentem para o desenvolvimento dessa dimensão formativa.

Para que os licenciandos consigam realizar a transformação dos conteúdos de saber em conteúdos a serem ensinados é necessário um longo aprendizado que passa pela construção dos diferentes saberes: disciplinares, pedagógicos, da experiência. Somente a partir do domínio desses saberes é que os futuros professores serão capazes de realizar "verdadeiras criações didáticas", ou seja, elaborar e reelaborar, construir e reconstruir os conteúdos a serem ensinados de acordo com a realidade dos alunos que deverão aprendê-los. Essa habilidade fará com que esses docentes não sejam meros reprodutores do livro didático, mas sim empreendedores de um fazer pedagógico diferente, mais criativo e dinâmico. Segundo um aluno, "o que ajuda muito é a disciplina de Instrumentação[13] para o Ensino de Física, porque a Física que se aprende na graduação não é a mesma que se ensina no Ensino Médio. O ideal seria que você tivesse uma sólida formação em conteúdos de Física, mas aprender também como trabalhar esses conteúdos lá na escola".

De modo geral, os licenciandos sentem essa dificuldade quanto à distância dos conteúdos trabalhados no curso no que tange aos conteúdos que serão desenvolvidos no Ensino Médio. Os graduandos

[13] A disciplina Instrumentação para o Ensino de Física I é oferecida no 7º período, e a Instrumentação II, no 9º período. De acordo com a ementa, essa disciplina visa à elaboração de materiais alternativos e experimentos (com roteiros) nas áreas de Mecânica, Fluido e Calor (Instrumentação I), e a Instrumentação II – Ondas, Ótica, Eletricidade e Magnetismo (UFU. *Catálogo dos Cursos de Graduação*, 1999).

revelaram que são poucas as disciplinas que contribuem com esse processo de transposição didática, sendo esta relegada a segundo plano. Isso porque, de acordo com um aluno, o discurso dos professores formadores é que "se vocês compreendem as fórmulas e se têm o domínio do conteúdo, certamente saberão ensiná-lo no ensino médio". (aluno – grupo focal). No entanto, sabemos que para o exercício da docência é preciso ir além da aprendizagem dos conteúdos específicos.

Os licenciandos em Matemática também demonstraram preocupação quanto à transposição didática, pois compreendem a importância de que os conteúdos a serem ensinados estejam realmente adequados ao nível das turmas em que irão trabalhar. Da mesma forma como acontece na licenciatura em Física, esse aspecto referente à discussão de como ensinar na educação básica acontece muito pouco no curso e também fica a cargo das disciplinas da área pedagógica que, segundo os professores, "não conseguem abarcar todas as necessidades" (entrevistado 2). Nos depoimentos que se seguem fica evidente a dificuldade que os alunos sentem durante o processo de transposição didática:

> As matérias que nós temos aqui, em muitas situações, são vistas como conteúdos que nós poderemos aplicar muito pouco no Ensino Médio, mas não da forma como vimos. Mas quem dá essas matérias pra gente? São os professores que foram formados nas áreas de Matemática Pura e Aplicada e não tiveram uma formação voltada para a educação. Então quando eles dão os conteúdos, nós conseguimos aprender só daquela maneira, raramente, um ou outro professor mostra alguma aplicação de como poderemos trabalhar aquilo no Ensino Médio.
>
> Raramente os nossos professores se preocupam em fazer a contextualização da matéria, de aproximar a Matemática com a realidade da escola.

A partir desses relatos, destacamos alguns aspectos da transposição didática, segundo o entendimento do grupo de estudantes, por exemplo, a questão da *linguagem* – que é uma queixa bem comum, principalmente quando estão nos primeiros períodos – e o fato de os professores formadores utilizarem uma linguagem difícil quando se referem aos termos e conceitos da Matemática. Para os alunos, é preciso compreender essa linguagem "complicada" e traduzi-la, de modo que os estudantes da educação básica consigam entendê-la. Outro aspecto apontado refere-se à *contextualização* da matéria e à preocupação quanto à aprendizagem, que está relacionada a todo o processo de seleção, organização curricular e metodologias adequadas para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra realmente. De acordo com as políticas de Ensino Médio:

> As diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio destacaram, dentre outros, o princípio da contextualização, como processo de enraizamento dos conceitos científicos na realidade vivenciada pelos alunos, para produzir aprendizagens significativas. Isto significa partir dos fenômenos cotidianos em direção aos saberes escolares. Essa abordagem surge em oposição à transmissão dos conteúdos a partir das disciplinas científicas. Não obstante, tanto uma quanto outra abordagem precisam considerar que os conhecimentos escolares, conquanto devem superar os conhecimentos cotidianos, não se confundem com os conhecimentos científicos, nem os reproduzem no ambiente escolar. (MEC, 2006, p. 1).

Novamente, a questão que se coloca para a formação de professores é a distância entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar. O ponto de partida para a organização curricular é a relação intrínseca entre os saberes disciplinares e os saberes pedagógicos mediados pela relação dialética entre teoria e prática. Além disso, ressaltamos que a Matemática escolar constitui um amálgama de saberes regulado por uma lógica que é específica do trabalho educativo e que é envolvida por uma série de condicionantes sociais, políticos, econômicos. Assim, uma ampla reflexão sobre o papel da Matemática escolar no currículo da licenciatura poderá contribuir para introduzir uma referência mais direta da prática escolar no processo de formação inicial (Moreira; David, 2005, p. 35).

De acordo com os alunos, muitos professores que trabalham os conteúdos de Física, Química e Matemática puras, por exemplo, não se sentem responsáveis em lhes apresentar formas de desenvolver esses conceitos na educação básica, porque os docentes consideram que sua tarefa é ensinar bem os conceitos referentes àquelas disciplinas. Moreira e David (2005, p. 18) ressaltam que "independentemente do fato de que o saber a ser ensinado provenha ou não de um corpo científico de conhecimentos, o trabalho de ensinar requer a construção de uma percepção peculiar do objeto". Não se trata de uma mera adaptação da Matemática acadêmica ao currículo escolar, mas de elaborações e recriações teoricamente fundamentadas, capazes de relacionar, dialeticamente, a Matemática acadêmica à Matemática escolar. Caso contrário, a consequência de uma formação distanciada da educação básica é a dificuldade enfrentada pelos alunos quando assumem a docência; isso significa que, se aprenderam um conteúdo somente de uma maneira, dificilmente poderão ensiná-lo de modo diferente.

Apesar de alguns professores reconhecerem a importância de aproximar os conteúdos acadêmicos dos conteúdos escolares, esta parece ser uma das dificuldades enfrentadas no curso. Essa limitação se refere, principalmente, à prática dos professores formadores, em virtude de sua formação e, conforme já afirmamos, é voltada para o bacharelado e para pesquisas da área específica.

A escola constitui-se no espaço de construção de saberes, a partir de teorias que realmente possam embasar as reflexões sobre os diferentes temas relativos à docência, como o cotidiano escolar, a organização curricular e seus múltiplos aspectos, o conceito de ensino e aprendizagem, enfim, diferentes conhecimentos de formação específica e pedagógica que se constituem nos pilares para o exercício da profissão docente.

Esta não é uma tarefa fácil, principalmente, porque grande parte dos docentes que atuam como formadores de professores não se preocupam em voltar suas pesquisas para as realidades educacionais. No entanto, é importante que se coloquem questões referentes aos desafios que a prática pedagógica impõe para que sejam pensadas coletivamente pelos responsáveis diretos na formação inicial, no sentido de estreitar os laços entre a formação inicial desenvolvida na academia e a escola básica.

Muitas queixas foram feitas a respeito da distância que alguns professores se colocam em relação aos estudantes. No entanto, foi destacado que essa dificuldade muitas vezes está relacionada à própria formação desses docentes, conforme justificou um aluno: "a maioria de nossos professores fez o bacharelado e depois mestrado e doutorado em Matemática pura ou aplicada, então, desde a graduação eles já têm aquele ritmo e, quando vêm ser professores da gente, eles agem como aprenderam". Mais uma vez fica evidenciada a importância da formação pedagógica dos docentes, uma vez que, muitos aspectos destacados nas entrevistas e no grupo focal apontam para a urgência de políticas institucionais de desenvolvimento profissional dos professores formadores.

Considerações finais

A intenção deste estudo foi compreender a formação de professores na Universidade Federal de Uberlândia, a partir da análise de três cursos da área de Ciências Exatas: Física, Matemática e Química. Com base nos saberes docentes e nas práticas formativas foi possível compreender os principais dilemas e as contribuições desses cursos para a formação de professores. Tivemos como referência para a análise feita a produção científica da área, o histórico dos cursos e da instituição e a documentação legal. Parte significativa dos dados foi obtida junto aos coordenadores e professores dos cursos, por meio de entrevistas e dos grupos focais realizados com os alunos.

O estudo possibilitou ampliar a compreensão dos princípios que orientam as relações na sociedade capitalista e suas interferências nas políticas educacionais. Ao ser entendida com base nos fundamentos próprios da gestão empresarial, a educação passa a ser concebida a partir dos ditames das políticas neoliberais tornando-se mercadoria. Inserida nesse contexto está a formação de professores, que tem sofrido as consequências do processo de reestruturação produtiva do capital.

Esse modelo de organização requer mão de obra mais qualificada para atuar em uma realidade que está em constante modificação e, por conseguinte, exige do profissional a aquisição de competências para tomar decisões rápidas e adaptar-se a um mundo de instabilidades e incertezas.

A formação de professores deverá ser pensada e efetivada a partir da relação dinâmica com a realidade histórica e sua totalidade concreta. O desafio que se apresenta às universidades é o de organizar seus cursos com base numa perspectiva emancipadora, no qual o professor seja considerado como partícipe de seu processo formativo. Será também a de reconhecer que medidas simplistas não são capazes de resolver questões complexas, ou seja, elaborar um projeto pedagógico e fazer algumas alterações curriculares na ordem das disciplinas não se constitui em soluções pré-aprovadas e não garantem a melhoria da formação historicamente comprometida. Será preciso instituir processos formativos baseados em princípios orientadores que realmente possibilitem uma sólida formação teórico-prática capaz de munir os professores dos diferentes saberes profissionais para o exercício da docência.

A análise da literatura reitera que a formação de professores constitui-se numa área de conhecimentos, de investigação e de propostas de intervenção profissional em favor do ensino, da aprendizagem, da escola e em favor do desenvolvimento dos indivíduos. Não se trata, então, de formar simples reprodutores de informações, de conteúdos ou de técnicas adquiridas no ambiente intelectualizado da universidade. Trata-se de preparar um profissional para realizar a crítica, a reflexão e a proposição de um estilo de ensino que, de fato, promova a aprendizagem, o acesso ao patrimônio cultural da humanidade e, finalmente, o desenvolvimento de sujeitos ou de subjetividades.

Acreditamos ser importante retirar as licenciaturas da condição de "apêndice" dos cursos de bacharelado, garantindo, no entanto, a sua articulação. Isso porque as diretrizes, em seus fundamentos e de maneira tácita, encaminham um grande projeto de desvinculação entre ensino e pesquisa, pois, embora considerem esta como essencial, retiram do professor em formação a possibilidade de se envolver sistematicamente no processo de construção do saber. Saber este que aparece desvinculado de toda uma produção coletiva articulada ao conhecimento humano-científico, cujo legado é função da universidade, em quaisquer cursos – e não apenas dos bacharelados – de socializar, discutir, criticar e fazer ampliar conhecimentos.

A identidade dos cursos de formação de professores deve ser construída com base em elementos constitutivos da elaboração do conhecimento profissional como: vinculação da formação acadêmica com a prática profissional, com práticas formativas que possibilitem a valorização

permanente dos saberes da docência (disciplinares e pedagógicos), além do conhecimento didático-pedagógico dos conteúdos a serem ensinados, referentes à transposição didática e à realização de práticas investigativas que possibilitem a articulação entre teoria e prática.

Os dados obtidos evidenciam a sólida formação na área específica nos três cursos, com ênfase no domínio dos saberes disciplinares, no entanto, sem desdobramentos para a atuação na docência, nos permitindo afirmar que há uma distância entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar. Diante dessa consideração, será preciso ter como ponto de partida para a organização curricular a relação intrínseca entre os saberes disciplinares e os saberes pedagógicos mediados pela relação dialética entre teoria e prática. Além disso, ressaltamos que a Física, a Matemática e a Química escolares constituem um amálgama de saberes, regulado por uma lógica que é específica do trabalho educativo, envolvida por uma série de condicionantes sociais, políticos, econômicos, os quais o professor precisará compreender. Nesse sentido, os conhecimentos a serem trabalhados na escola, assim como os conteúdos específicos, deverão ter espaço privilegiado no currículo da licenciatura, pois poderão contribuir para introduzir uma referência mais direta da prática escolar no processo de formação inicial do professor. Isso significa aproximar a Física, a Matemática e a Química acadêmicas dos conteúdos a serem desenvolvidos no Ensino Médio.

O estudo aponta para a necessidade de que nos cursos de formação de professores, os conteúdos a serem abordados pelo futuro professor devam ser aprofundados nos seus aspectos epistemológicos e históricos, sendo tratados de modo articulado com conceitos mais complexos e também com suas didáticas específicas. Torna-se importante construir um conhecimento consistente a partir desses saberes específicos, inclusive por meio de suas relações com outras áreas, interligando-os às atividades escolares próprias das diferentes etapas e modalidades da educação básica. Uma organização curricular assim estabelecida privilegiará a elaboração de diferentes saberes profissionais: domínio dos saberes específicos, das didáticas necessárias ao processo de ensino e aprendizagem, além do desenvolvimento da identidade profissional possibilitada pelas diferentes práticas formativas vivenciadas durante o curso de licenciatura.

A análise desenvolvida revela que não há diferenças expressivas entre os três cursos, pelo contrário, os dilemas são próximos e apontam principalmente para a primazia dos saberes disciplinares em detrimento dos saberes pedagógicos, que são comumente desconsiderados e banalizados tanto pelos alunos quanto por alguns professores das áreas específicas. Os aspectos da transposição didática não se constituem em objeto de ensino para a maioria dos professores, por acreditarem, conforme apontado nos relatos, que essas questões são de responsabilidade dos docentes da área da educação. Ou seja, os professores dos conteúdos específicos não se sentem responsáveis pela formação dos licenciandos,

mas sim em formar o físico, o matemático e o químico.

Apesar das mazelas que emergiram do estudo, vários aspectos da formação inicial, desenvolvidos na universidade, contribuem para que ela seja o locus privilegiado para a elaboração de saberes, para o desenvolvimento da identidade profissional, para formas de atuar e para a inserção na profissão. Trata-se de um espaço coletivo prenhe de uma diversidade de experiências profissionais, permeada por relações de cumplicidade entre os alunos, em que são compartilhados diferentes modos de ser e estar na profissão. É também o espaço da dúvida, da insegurança e incertezas que os licenciandos trazem a partir de suas experiências iniciais como professores. Alguns dados apontam nesta direção: para a capacidade de reflexão sobre a educação, a docência, o processo de ensino e aprendizagem demonstrado pelos alunos; para o modo como assumem as maneiras próprias de atuar, sem muito apoio nos cursos, mas a partir de uma consciência profissional bastante voltada para o exercício de uma docência ética e comprometida com a melhoria da educação; para o fato de as principais práticas formativas estarem relacionadas a atividades desenvolvidas coletivamente num processo de interlocução entre licenciandos e professores; para as disposições dos alunos, principalmente dos cursos de Matemática e Química, quanto à identificação com a profissão, apesar dos percalços e do baixo estatuto profissional da docência.

Nesse sentido, a melhoria da formação dos novos professores egressos dos cursos de Física, Matemática e Química demanda uma profunda revisão nas concepções e nas práticas dos formadores de professores. A par da sólida consistência científica que propiciam esses cursos, será preciso voltar mais atenção aos saberes pedagógicos, para os aspectos relacionados à transposição didática e para a adoção de práticas formativas capazes de munir os licenciandos dos diferentes conhecimentos profissionais. Tais saberes devem guardar uma relação estreita com a escola e devem ser orientados por meio da situação real de atuação docente, no sentido de contribuir para que os licenciandos desmistifiquem as práticas prescritivas, mas que aprendam a recorrer à teoria para a organização de sua prática docente com liberdade e segurança profissional, criando maneiras próprias de ser professor.

O estudo desenvolvido não teve a pretensão de esgotar o tema, pelo contrário, abriu novas pistas as quais pretendemos, ainda, percorrer. Dada a complexidade do nosso objeto, certamente haverá outros modos de pensar que possibilitarão continuar a olhar e a refletir sobre a formação de professores, a partir de diversos ângulos e de diferentes modos. Nossa defesa é por uma licenciatura pautada no domínio de profundos conhecimentos científicos, didático-pedagógicos, culturais, a partir de valores éticos que realmente contribuam para a construção de uma sociedade melhor, mais democrática e humana.

Referências

ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

ANDRADE, J. M. V. Condições de trabalho e de formação do magistério: problemas e alternativas da licenciatura. In: ALMEIDA, M. D. (Org.). *Licenciatura*. Natal: Ed. EDUFRN, 2002. p. 9-21. Coleção Pedagógica.

ASTOLFI, Jean-Pierre; DEVELAY, Michel. A Didática das Ciências. Tradução de Magda Fonseca. Campinas: Papirus, 1990. Original inglês.

BARBETA, Vagner B.; YAMAMOTO, Issao. Dificuldades Conceituais em Física apresentadas por alunos Ingressantes em um Curso de Engenharia. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 324-341, set. 2002.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luís Antero e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977. Original francês.

BICUDO, M. Aparecida Viggiani. *Pesquisa em Educação Matemática*: Concepções e Perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara B. Santos e Telmo Baptista. Porto: Editora Porto, 1994. Original inglês.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores* – Busca e Movimento. Campinas: Papirus Editora, 1996.

CANDAU, Vera Maria F. (Coord.). *Novos rumos da licenciatura*. Brasília: INEP, 1987.

CARVALHO, Anna M. Pessoa; GIL-PÉREZ, Daniel. *Formação de Professores de Ciências*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CHARLOT, Bernard. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor Reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 81-88.

CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o saber:* Elementos para uma teoria. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CHEVALLARD, Yves. La transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1991.

CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. Tradução de Sandra Nabuco. São Paulo: Cortez, 2002. Título original: La autonomia del profesorado.

CUNHA, Maria Isabel da. *O Bom Professor e a sua Prática*. Campinas: Papirus, 1994.

CUNHA, Maria Isabel da. O Professor Universitário na transição de paradigmas. Araraquara: JM Editora, 1998.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Informática, Ciências e Matemática*, 1999. Disponível em <http://vello.sites.uol.com.br/tve.htm>. Acesso em: 05 jun. 2006.

FÁVERO, M. Helena; SOUSA, Célia M. Soares. Concepções de Professores de Física sobre resolução de problemas e o ensino da Física. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências,* Porto Alegre, 3(1), p. 58-69, jan. 2003.

FIORENTINI, Dario et al. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta M. G. et al. (Org.). *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 307-335.

FRANCO, Maria Laura. Análise do Conteúdo. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena C. Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 23, n. 80, p. 137-168, set. 2002.

GATTI, Bernardete A. *A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.

GATTI, Bernardete A. *Formação de Professores e Carreira* – Problemas e Movimentos de Renovação. Campinas: Ed. Associados, 1997.

GATTI, Bernardete A. *Grupo Focal nas Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

GAUTHIER, Clemont. *Por uma teoria da Pedagogia* – Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor Reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais:* rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRILLO, Marlene et al. Transposição Didática e Produção de Conhecimento. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 8, n. 46, p. 75-84, jul./ ago. 2002.

GUIMARÃES, Valter Soares. *Saberes docentes e identidade profissional*: A formação de professores na Universidade Federal de Goiás. 2001. 198 f. Orientador: Selma Garrido Pimenta. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

GUIMARÃES, Valter Soares. Saberes Docentes e Identidade Profissional. *Anais do XI ENDIPE* – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Goiânia: Editora UFG, 2002. CD-ROM.

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de Professores*: saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. *A educação no século XXI:* os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber*: manual de metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. Porto Alegre: Ed. UFMG: Artmed, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus Professor, Adeus Professores?* Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor Reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-80.

LIMA, Lana Ferreira. *A relação teoria e prática no processo de formação do professor de educação física*. 2000. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

LOPES, Alice R. C. *Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. O ensino e as propostas pedagógicas. In: BICUDO, M. Aparecida Viggiani. *Pesquisa em Educação Matemática*: Concepções e Perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 1999. p. 153-168.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Professores: entre saberes e práticas. *Educação e Sociedade*, São Paulo, ano XXII, n. 74, p. 121-140, abr. 2001.

MORAIS, Regis. *História e Pensamento na Educação Brasileira*: contribuição de Tristão de Athayde. Campinas: Papirus, 1985.

MOURA, Manoel O. Saberes Pedagógicos e Saberes Específicos: desafios para o ensino de Matemática. In: SILVA, M. M. et al. *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006. p. 489-504.

MOREIRA, Plínio C.; DAVID, M. Manuela. *A formação matemática do professor*: Licenciatura e Prática docente escolar. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 11-34.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani. *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995. p. 29-41.

NUNES, Célia M. Fernandes. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, São Paulo, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

PAIS, Luiz Carlos. *Didática da Matemática*: uma análise da influência francesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PEREIRA, Júlio E. Diniz. *Formação de Professores:* pesquisa, representação e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRENOUD, Philipe et al. *Formando professores profissionais*: quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma G. (Org.). *Didática e formação de professores:* percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1994.

ROLDÃO, Maria do Céu. Saber educativo e culturas profissionais – contributos para uma construção/desconstrução epistemológica. *VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Portugal, 2005, p. 1-26. Disponível em: <www.space.org.pt>. Acesso em: 22 nov. 2005.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Org.). *Saberes e Competências:* O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 2001.

SÁ-CHAVES, Idália. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: ArtMed, 2001. p. 83-95.

SHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Coord). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 79-91.

SILVA, Manuel António. Do poder mágico da formação às práticas de formação como projecto e avaliação reflexiva. *Revista Portuguesa de Educação*, n. 13, p. 77-109, mar. 2000.

SILVA, Andréia Ferreira da. *Formação de Professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa* (1987-2001). 2004. 392 f. Orientador: Osmar Fávero. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

SILVA, Sarita Medina. *Diretrizes Curriculares nacionais e a formação de professores:* flexibilização e autonomia. 2006. 216 f. Orientador: Eloisa de Mattos Hofling. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reforma da educação superior: a produção da ciência engajada ao mercado e de um novo pacto social. In: DOURADO, Luiz F. et al. *Políticas e gestão da educação superior:* transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003. p. 53-80.

SORDI, Mara Regina L. Avaliação Universitária: mecanismo de controle, de competição e exclusão ou caminho para a construção da autonomia, da cooperação e da inclusão? In: VEIGA, Ilma P.; NAVES, Marisa L. *Currículo e Avaliação na Educação Superior*. Araraquara: Junqueira; Marin, 2005. p. 121-148.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-23, dez. 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos. Caminhos da Profissionalização do Magistério. Campinas: Papirus, 1998.

ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva dos professores*: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ACONTECIMENTOS: A PRODUÇÃO DOS SABERES ESCOLARES NAS CIÊNCIAS NATURAIS NO NÍVEL MÉDIO[1]

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva
Graça Aparecida Cicillini

Introdução

O ensino das Ciências Naturais no nível médio tem sido proposto, por muitos pesquisadores e pesquisadoras da área, como espaço em que estudantes e docentes vivenciam processos de construção de sentidos e de significados, a partir do diálogo das ciências e destas com os espaços culturais e com o ambiente.[2] A reflexão – oriunda de práticas próprias ao contexto científico como a descrição, a ordenação, a leitura, a interpretação, a capacidade de síntese, entre tantas outras, conjugadas com as práticas culturais – contribui para a melhor compreensão do sentido de estudar, de ensinar e de aprender. Desse modo, os conteúdos dialogam entre si e são postos como pontos de conexão com os diversos campos do saber. Nesse contexto, incluem-se também as preocupações dos professores (as) das áreas das Ciências Naturais em promover um ensino em que a criatividade, a responsabilidade, a cooperação, a participação e o diálogo sejam alicerces.

O que se pretendeu – com a investigação realizada a partir de um projeto colaborativo de trabalho,[3] que envolveu uma equipe

---

[1] Este texto tem por base o trabalho apresentado no VII Enpec – Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciências (2009), realizado na Universidade Federal de Santa Catarina e possui modificações.

[2] Por ambiente estamos designando "as relações complexas e sinérgicas geradas pela articulação dos processos de ordem física, biológica, termodinâmica, econômica, política e cultural" como proposto por LEFF. E. *Saber ambiental*. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. Título original: Saber ambiental: Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder.

[3] O projeto extensionista intitulado "Criação e Implementação de Ambientes de Formação Docente em Biologia, Física e Química" in loco e "virtual" foi desenvolvido em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com financiamento da Finep (Financiadora de Estudos e Projetos) no período de 2005-2008. O projeto de pesquisa decorrente deste trabalho de formação continuada conta com financiamento parcial no que se refere a bolsas de estagiários e materiais de consumo provenientes de verbas do MEC por meio de emenda parlamentar.

multidisplicinar[4] de docentes e discentes da Universidade Federal de Uberlândia – foi refletir sobre propósitos formativos; os sujeitos envolvidos foram convidados a pensar sobre as diversas relações e dimensões que explicam o funcionamento do mundo e da natureza, bem como convocados a pensar sobre si mesmos e sobre as suas ações como parte de uma rede. Além disso, objetivamos, tendo como fonte de análise os registros das atividades desencadeadas, refletir sobre como os (as) professores (as) construíam o seu trabalho como sujeitos coletivos na escola; verificar o impacto das ações de projetos de pesquisa/extensão desenvolvidos em parceria com a universidade e com a escola para a formação continuada de professores e as possibilidades de construção de materiais didático-pedagógicos por meio do uso e da produção de mídias.

Pelo exposto, nossa questão de investigação estava circunscrita aos seguintes questionamentos: que tipo de proposta de formação contínua favorece a compreensão – por parte de professores (as) das Ciências Naturais de escolas públicas de nível médio – das diversas relações e dimensões que explicam o funcionamento do mundo e da natureza? Como os (as) professores (as) das Ciências Naturais constroem o seu trabalho como sujeitos coletivos na escola? E, ainda, qual o impacto das ações de projetos de pesquisa/extensão desenvolvidos em parceria com a universidade e com a escola para a formação continuada de professores?

O intuito foi desenvolver com os sujeitos das escolas envolvidas a elaboração de planos de ação e reflexão próprios, sugerindo e participando ativamente do processo de sua execução. Consideramos importante, em razão do entendimento que temos da ideia de formação (processo imbricado ao desejo do sujeito), que os professores (as) envolvidos (as) no projeto se pensassem como responsáveis por sua política de formação e, desse modo, pudessem intervir nos processos de decisão na escola e na implementação de propostas de trabalho articuladas com as agências formadoras, em nosso caso, a UFU e as escolas da rede pública estadual de nível médio localizadas na cidade de Uberlândia-MG.

Nesse sentido, entendemos junto com Brandão (2005), o aspecto duplo das atividades de ensino e de aprendizagem, utilizando a metáfora da viagem, pois nela, em regra geral, fazemos um percurso de ida e de volta e, para tal, levamos e acrescentamos bagagens e/ou nos desfazemos de outras. No percurso desenvolvido, do ensino e da aprendizagem na escola, é importante perceber que a realização de tais atividades corresponde a um espaço possível de aprendizado, mas não único.

---

[4] Docentes e discentes da Faculdade de Educação e dos Institutos de Biologia e de Química que participaram de todo o projeto. Além deles, participaram, em períodos diferentes, docentes dos Institutos de Ciências Biomédicas e de Artes das Faculdades de Computação e de Engenharia Elétrica.

Desse modo, os pilares que sustentam nossos propósitos assentam-se em uma dinâmica formativa e de compreensão do conhecimento que estabeleçam inter-relações entre os saberes. Estes são imprescindíveis para a constituição do trabalho com as disciplinas e os sujeitos escolares, uma vez que lidam com as várias experiências, produtoras dos fazeres escolares, que chegam à escola e, ainda, com a produção de sentidos resultantes. Essa inspiração já indica a proposta de formação continuada que colocamos em debate e em funcionamento, pelo projeto de extensão, e que, pela investigação (reflexão) por nós realizada acerca desse projeto, foi-nos possível detectar a sua viabilidade e força. Ou seja, a defesa de que pelo diálogo entre os saberes e entre as disciplinas é possível fortalecer e possibilitar que os professores da área das Ciências da Natureza pensem formas de viabilização de projetos de ensino integrado e modos de fortalecimento de suas práticas no espaço escolar.

O diálogo entre os saberes e entre as disciplinas – diálogo interdisciplinar – requer o trabalho coletivo. Esse diálogo, como propósito ou princípio formativo, deu sustentação para recuperarmos algo que é próprio das Ciências Naturais: essa é uma área constituída a partir de diversas e múltiplas bases explicativas e, em razão do modelo fragmentado da ciência, parece, em regra geral, ter sido apagado das ações docentes no espaço escolar e no espaço formativo nas universidades. Nesse sentido, o trabalho coletivo e o diálogo interdisciplinar configuram-se como elementos que fortalecem a prática educativa.

> Com o projeto pudemos observar que o nosso trabalho pode ser bem mais fortalecido. Não é muito fácil fazer isso na escola. A gente encontra muita resistência de nossa parte e dos outros colegas. Afinal, a gente não aprendeu a fazer assim, não é mesmo? [...] mas olha, com o que fizemos no projeto Finep, eu já ampliei a conversa. Reuni-me com meu colega da Geografia e fizemos a visita a uma represa juntos. Agora vimos que ficou bem mais interessante para os alunos e para nós, professores, fazermos a viagem e as discussões juntos: a Biologia com a Geografia. (Professora de Biologia participante do projeto).

A fala dessa professora reforça o propósito metodológico do projeto que desenvolvemos: o diálogo interdisciplinar e o trabalho coletivo. Desse modo, uma proposta de formação continuada que tenha como princípio o diálogo interdisciplinar pode favorecer a compreensão, por parte de professores (as) das Ciências Naturais, das diversas relações e dimensões que explicam o funcionamento do mundo e da natureza por meio da realização do trabalho coletivo.

A responsabilidade pelos processos de formação de professores, ao ser pensada como elemento de preocupação da universidade, da escola e de seus sujeitos tem ressonância por estabelecer uma relação de parceria entre essas instituições. Esta assinala para a real possibilidade de materialização de propostas que correlacionem a formação inicial com a formação continuada. Essa dualidade da formação é de suma importância para o processo de retroalimentação das práticas da universidade na condição de agência formadora inicial e das práticas na escola. Contudo, é fundamental que não percamos de vista a responsabilidade dessas instituições sociais – escola e universidade – na responsabilidade de assegurar a formação profissional; associadas a elas está o papel do Estado em assegurar a tais instituições as condições necessárias para que os processos formativos sejam assegurados.

Salientamos que se – em tempos em que há a instantaneidade da informação, a velocidade da produção tecnológica e do conhecimento e de sua divulgação – atentarmos para a garantia de uma formação e, ao seu lado, para a garantia do que formulamos como escola e como universidade, significa pensarmos sobre quais políticas de produção de sujeitos e de sociedade estamos ajudando a consolidar. Isso quer dizer que o cuidado com a centralização do discurso na formação docente pode incorrer no risco de apagarmos a responsabilidade do Estado e das agências de formação no processo de consolidação da educação e da formação escolar.

Nesse sentido, apostamos na ideia de que, ao construir e apresentar uma compreensão e uma leitura particular sobre os fenômenos naturais, a área das Ciências da Natureza o faz no diálogo com os vários campos disciplinares que a constituem e ainda com aqueles que estão no seu entorno; ela o faz no diálogo com políticas macro, pois acaba sendo parte e participante dessas políticas de formação de sujeitos e de consolidação de projetos de sociedade. Foi, portanto, com essa perspectiva que elegemos o princípio interdisciplinar como fio condutor para as ações desenvolvidas em nosso trabalho. Entendemos que esse princípio possibilita, minimamente, diálogos entre os campos disciplinares e no interior deles.

Partindo, então, da premissa da interdisciplinaridade, lançamo-nos o desafio de estabelecer diálogos com os contextos sociais, com o ambiente e com as tecnologias. Dessa forma, a equipe buscou nos pressupostos de que a educação em Ciências tem comprometimento direto com a relação Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA), para indicar os dois eixos norteadores do projeto que foi desenvolvido em dezesseis escolas públicas de nível médio, na cidade de Uberlândia, quais sejam: a) educação para a cidadania e b) educação para ciência, tecnologia e sociedade.

Concordando com Santos (2001, p. 14), as discussões, no

âmbito público, sobre o conceito de cidadania foram agudizadas pelo recrudescer do individualismo da liberalização, da razão iluminista, da tecnociência e da tecnocracia. A autora afirma que

> Em termos cognitivos e culturais, a era da informação corresponde a um período complexo, interessante, mas de sentido ambivalente. A atual sociedade do conhecimento é muito exigente em competências cognitivas. Com a expansão da *Internet*, como veículo de circulação da informação, as formas emergentes de organização social apoiam-se no uso intensivo da informação e das variáveis culturais. A via das 'Tecnologias de Informação e Comunicação' (TICs) tem potencialidades para facilitar o exercício da cidadania ao aproximar o cidadão da informação (Santos, 2001, p. 15).

A elaboração e o desenvolvimento de projetos coletivos de trabalho – envolvendo professores e alunos do Ensino Médio gestores e demais profissionais da educação da rede estadual de ensino, docentes, discentes, técnico-administrativos da Universidade Federal de Uberlândia – propiciaram o reconhecimento e a valorização dos conhecimentos produzidos na academia e no cotidiano da escola pública de Ensino Médio. Essas atividades, orientadas pelos eixos supramencionados, contribuíram para uma compreensão de cidadania em que a relação indivíduo-coletivo foi fundamental.

A nossa experiência com projetos de pesquisa e de extensão nas escolas de nível médio, nos últimos dois anos, com a área das Ciências Naturais, aponta para as dificuldades que os (as) professores (as) têm enfrentado no espaço escolar: a garantia da aprendizagem em ciências, a execução de propostas com caráter interdisciplinar e a compreensão de como, pelo ensino de Ciências e de Matemática no nível médio, educa-se para a cidadania. É fato que, no espaço das escolas e do ensino das Ciências Naturais, em geral, estamos ainda distantes de um processo de diálogo interdisciplinar. Por outro lado, e paradoxalmente, assinalamos também que quando nos dispomos a enfrentar o desafio, este se torna passível de realização.

> A função do CIAFD é justamente desenvolver a formação docente. [...] Teve o lado bom que foi a universidade vir até a escola, mas ainda tem alguns entraves que é justamente a pouca disponibilidade do professor junto ao aluno. Como educador, o projeto CIAFD me favoreceu em vários pontos: integração com outros professores; união entre outras escolas; reconhecimento de vários alunos; participação. (Heber, professor de iologia).[5]

[5] Professor participante do projeto. Depoimento publicado na *Revista Em Extensão*, Uberlândia, v. 7, n. 1, p. 149-150, nov. 2008.

A nossa grande preocupação, do ponto de vista político-acadêmico, foi a de reconhecer que nos é impossível não considerar que a crescente concentração de riqueza e, por conseguinte, a exclusão da maioria da população, dos bens científicos e tecnológicos conduzem uma parcela significativa dos (as) alunos (as) que concluem o Ensino Fundamental a terem, nas instituições públicas de ensino, a única oportunidade de cursar o Ensino Médio. E aí se encontra o grande desafio desse nível de ensino: apresentar e construir possibilidades de leitura e inserção de jovens/ adolescentes na sociedade contemporânea. Esse nível de ensino tem, portanto, a obrigação de garantir processos formativos que assegurem aos estudantes dessa etapa escolar o acesso a uma cultura científica. Um dos caminhos é via disciplinas escolares, em particular, a Biologia, a Física e a Química, mas não somente por meio delas.

Desse modo, ao considerarmos o Ensino Médio como etapa privilegiada, na educação básica, para a promoção de experiências condutoras do processo de reflexão de professores (as) e alunos (as) quanto ao exercício da cidadania, metodologicamente desenvolvemos uma proposta de trabalho que organizou, em parceria com os (as) professores (as) das escolas envolvidas, os Núcleos Operativos de Ensino e Pesquisa (Noep) e os encontros gerais. Cada Noep conduziu o desenvolvimento de projetos de ensino/ pesquisa conforme a necessidade do grupo/escola, considerando o princípio da interdisciplinaridade e os eixos de orientação do projeto.

Constituição dos Núcleos Operativos de Estudo e Pesquisa (Noeps)

A criação e a implementação dos Núcleos Operativos de Ensino e Pesquisa (Noeps) nas escolas participantes decorreram das dificuldades encontradas pelos professores e estagiários na articulação dos temas integradores e eixos temáticos a serem definidos para o projeto e trabalho das escolas envolvidas. No coletivo, decidimos agrupar as escolas em três Núcleos Operativos Centrais (Noeps centrais), conforme as temáticas de trabalho propostas por elas. Tais propostas estão apresentadas no QUADRO 1.

QUADRO 1 – Noeps centrais

NOEPs Centrais		
Noep 1 – Água	Noep 2 – Lixo	Noep 3 – Ambiente
Consumo, cidadania, ambiente escolar, modificação climática	Reciclagem, entulho, produção e destino, consequências e relação	Impacto, ocupação do espaço, reflorestamento e diagnóstico
E.E. de Uberlândia E.E. Frei Egídio Parisi E.E. Inácio Castilho E.E. Messias Pedreiro	E.E. Américo Renê Giannetti E.E. Bueno Brandão E.E. Inácio Paes Leme E.E. Jardim das Palmeiras E.E. Sérgio de Freitas Pacheco E.E. Teotônio Vilela	E.E. Antônio Luiz Bastos E.E. do Parque São Jorge E.E. Guiomar F. Costa E.E. João Rezende E.E. José Inácio de Souza E.E. Lourdes de Carvalho
Coordenadora Noraney S. Barcelos – Instituto de Biologia	Coordenadora Elenita Pinheiro de Q. Silva – Faculdade de Educação	Coordenadora Viviani Alves Lima – Instituto de Química

Fonte: Autoras.

Após o agrupamento das escolas por temática, a equipe coordenadora de cada Noep central efetivou suas ações por meio de visitas frequentes às escolas, da realização de oficinas, de reuniões de estudos e planejamento de ações por Noep escola, bem como de visitas monitoradas.

Além da organização dos Noep, realizamos também os encontros gerais com toda a equipe e visitas monitoradas em espaços próprios para estudos da área, para além do município de Uberlândia.

Encontros gerais

Os encontros, realizados durante o desenvolvimento do projeto, tiveram vários objetivos, os quais buscavam respeitar os processos de construção de conhecimentos dos professores quanto à metodologia de trabalho apresentada em cada etapa do projeto.

O I Encontro CIAFD/Finep/UFU teve por objetivo principal a apresentação da proposta de trabalho às 25 Escolas Estaduais de Ensino Médio de Uberlândia. O II Encontro objetivou discutir os temas integradores e os eixos temáticos “educação para o consumo e cidadania” e “educação para ciência, tecnologia e sociedade”. Esse foi um encontro bastante rico, com apresentação e discussões teóricas e metodológicas, sendo fundamental para a consolidação dos princípios do projeto. No III Encontro, com a organização dos três Núcleos Operativos Centrais e a definição das temáticas de trabalho propostas para cada Noep, ocorreu a elaboração e aprovação do regimento geral dos Noeps. Além disso, nesse encontro, foi discutida a dinâmica do funcionamento desses núcleos e a metodologia do projeto.

No IV Encontro, intitulado "Encontro de Educadores CIAFD/ Finep: Docência no Ensino Médio", os objetivos principais foram favorecer e intensificar as trocas de experiências entre os (as) professores (as) das escolas envolvidos (as) no projeto, bem como de outros profissionais e pesquisadores, especialmente os profissionais da área de tecnologia e informação. Assim, o respectivo encontro contou com a participação de palestrantes de renome nacional nas áreas de Física, Química e Biologia e ofereceu diferentes espaços formativos como: oficinas temáticas, socialização de experiências entre os(as) docentes das escolas. Além disso, o encontro procurou envolver e valorizar a produção de conhecimento desses docentes do Ensino Médio, por meio da apresentação das pesquisas desenvolvidas por eles e pela equipe executora do projeto. Foram apresentados, nesse encontro, 16 pôsteres referentes às pesquisas em desenvolvimento em cada uma das 16 escolas participantes do projeto.

Na realização dos encontros gerais, várias oficinas pedagógicas foram realizadas, sempre com foco voltado aos princípios e eixos do projeto. Caracterizando ainda a reflexão sobre uma dessas oficinas, Longhini afirma que

> A experiência propiciou aos docentes vivenciarem uma forma de realizar uma atividade prática que se diferencia dos roteiros pré-estabelecidos, os quais, via de regra, apontam os direcionamentos que os alunos devem assumir para se chegar aos resultados desejados. Tal processo, de natureza investigativa, e menos reprodutivista, aponta possibilidades de um trabalho prático com caráter mais participativo dos sujeitos nas ideias que envolvem o assunto. (Longhini, 2008, p. 82, sic).

No espaço dos Núcleos Operativos de Ensino e Pesquisa foram realizadas palestras nas escolas, de acordo com as temáticas desenvolvidas em cada um deles.

Visitas monitoradas

Outra atividade desenvolvida ao longo do projeto foi a visita monitorada, recurso metodológico bastante utilizado na área de Ciências. Na realização dessa atividade, buscamos informações que pudessem auxiliar no desenvolvimento dos projetos de cada Noep e, ao mesmo tempo, colocamos em debate a apropriação desse recurso. Dessa maneira, a atividade foi previamente planejada, discutida e apresentada para a sua operacionalização junto ao coletivo do projeto.

As visitas monitoradas foram realizadas em espaços formais e não-formais de construção e veiculação do conhecimento. Destacamos, no QUADRO 2, as visitas realizadas e as pessoas envolvidas.

QUADRO 2 – Visitas monitoradas

VISITAS	LOCALIZAÇÃO	ESCOLAS	VISITANTES
Aterro sanitário	Uberlândia	Noep 2	73
Estação de Tratamento de Água – ETA	Uberlândia	Noep 1 e João Rezende	80
Estação de Tratamento de Esgoto – ETE	Uberlândia	Noep 1	60
Laboratório de Micro biologia de água e alimento – UFU	Uberlândia	João Rezende	40
Nascente do Parque Santa Luzia	Uberlândia	Noep 1	50
Parque Siquierolli	Uberlândia	Parque S. Jorge	50
Jardim Botânico de São Paulo	São Paulo	Representantes de 10 escolas	26
Museu de Arte de São Paulo (MASP): "Darwin – Descubra o homem e a teoria revolucionária que mudou o mundo"	São Paulo	Representantes de 10 escolas	45
"Estação Ciência – Centro de Difusão Científica, Tecnológica e Cultural da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da USP"	São Paulo	Representantes de 12 escolas	71

Fonte: Autoras.

É importante mencionar que a equipe promotora realizou visitas técnicas às escolas, com o objetivo de verificar a situação dos laboratórios de informática, uma vez que o projeto visava um processo de formação *in loco* e *virtual*. O que constatamos foi o completo abandono desses espaços de aprendizagem e começamos, então, com a ajuda dos (as) professores (as) e diretores das escolas, um resgate do funcionamento dos laboratórios. Percebemos também a desatualização dos (as) docentes em relação ao domínio das ferramentas de informática e a desmotivação deles (as) para com o uso dessas tecnologias em razão das condições de trabalho e do grande número de turmas assumidas. No entanto, o trabalho de sensibilização, desenvolvido por meio das visitas dos estagiários às escolas, motivou esses (as) professores (as) a ativarem o laboratório de informática; a aderirem ao processo de uso das tecnologias e incluírem estas nos processos de ensino e de aprendizagem de suas instituições.

Assim, foi oferecido um curso de informática em quatro locais que denominamos "polos", sendo estes escolhidos de acordo com os equipamentos disponíveis para o seu desenvolvimento.

O curso proporcionou para boa parte dos professores o primeiro contato com as ferramentas computacionais, sendo ministrado aos sábados por bolsistas do projeto das áreas de Engenharia Elétrica, Computação, Pedagogia, Biologia, Física e Química, totalizando 46 horas (34 horas presenciais e 12 horas a distância). Foram desenvolvidos três módulos principais: primeiro módulo: noções básicas de informática, *hardware* e manipulação de arquivos; segundo módulo: plataforma *Moodle* no perfil de aluno e navegação na internet; terceiro módulo: utilização da plataforma na criação de salas virtuais. Os professores participantes receberam apostilas impressas, produzidas pelos estagiários como apoio teórico para as informações dadas ao longo do curso.

No decorrer do curso de informática, os professores realizaram várias tarefas, e o conteúdo era sempre voltado para as áreas de Física, Química ou Biologia. Após o curso, constatamos, por meio de depoimentos dos (as) professores (as) e acompanhamento das aulas, o uso das tecnologias (computador, internet...) em sala de aula, com objetivo de aprimorar suas atividades de ensino e a aprendizagem dos alunos, renovando, assim, a suas práticas pedagógicas. O uso das ferramentas computacionais foi socializado nas reuniões dos Noeps, nas quais consolidamos um processo de discussão teórico-metodológica.

O processo de criação de materiais didáticos envolveu, ainda, a criação de um suporte tecnológico para as áreas de Biologia, Física e Química, por meio da elaboração de um portal Web. Este objetivou disponibilizar espaços virtuais de aprendizagem e de divulgação de novos conhecimentos e práticas pedagógicas, elaboradas pela equipe executora, para os (as) profissionais das escolas participantes do projeto; também ofereceu oportunidade de publicar os registros das visitas orientadas mencionadas anteriormente. Em relação às visitas, apresentamos o depoimento de uma professora participante do projeto:

> Essa visita [dos alunos do Ensino Médio] foi interessante pelo fato de que eles nem sabiam que Uberlândia tinha aterro sanitário e não sabiam nem a diferença disso. Então chegaram até comentado que esta é uma coisa super nova para eles, foi muito bom e gostaram bastante da visita; foi aquilo que a gente até esperava, mas foi até melhor que a expectativa. (Professora da escola estadual Jardim das Palmeiras – Uberlândia-MG).[6]

[6] Esse depoimento encontra-se publicado em: SILVA, E. P. Q. Formação de Educadores (as) e o trabalho com a temática lixo: a experiência com o Noep 2. *Revista Em* Extensão, Uberlândia, v. 7, n. 1, p. 28-36, out. 2008.

Através da análise dos diálogos ocorridos em reuniões da equipe executora foram levantadas as necessidades de conteúdos e de material de apoio às práticas pedagógicas. Tais necessidades foram atendidas por meio de materiais disponibilizados no portal Web. Dessa forma, a criação deste ofereceu suporte ao processo de ensino e aprendizagem dos (as) envolvidos (as) no projeto. Por meio dele, era possível acessar material de consulta, bem como adicionar recursos de diferentes formatos, registros de projetos e práticas pedagógicas (textos, vídeos, entre outras). Foi criada, por meio do portal, a possibilidade de visitas virtuais a espaços formativos de outros ambientes, como os museus.

QUADRO 3 – Estrutura do Portal Web

Itens do portal	Descrição das atividades
Apresentação	Objetivos gerais; objetivos específicos metodologia; eixos e princípios
Histórico	Descrição da elaboração e execução do projeto
Equipe	Equipe executora incluindo professores e estagiários da UFU
Escolas participantes	Relação das escolas agrupadas por temas de trabalho
Materiais produzidos	Atividades desenvolvidas por cada Noep central
Artigos	Bibliografia de apoio nas áreas específicas e dos eixos temáticos do projeto
Museus	Museu da Biodiversidade do Cerrado; Parque Siquierolli e Estação Ecológica do Panga; Animais do Museu Museu do Índio
Água, lixo e ambiente	Atividades desenvolvidas em cada Noep central
Cronograma	Datas e atividades de cada Noep central
Bibliografia	Material utilizado para a elaboração do projeto
Murais	Divulgação das atividades promovidas pelas escolas
Práticas escolares	Atividades extras desenvolvidas pelas escolas
Links	Sugestão de sites, vídeos e jogos
Fórum	Dúvidas sobre o Moodle
Moodle	Plataforma e curso EDA

Fonte: Autoras.

Entre os trabalhos realizados, destacamos a produção de uma animação que resultou no processo de elaboração de uma mídia DVD que foi planejada, elaborada e finalizada pela equipe executora do projeto. Essa mídia foi distribuída a todas as escolas participantes da proposta para ser parte integrante do referencial de trabalho na sala de

aula. No tópico a seguir, apresentamos a nossa análise em relação ao impacto dessa produção midiática.

A mídia e a escola

É inegável a articulação entre as áreas da Comunicação e da Educação. Nas sociedades modernas, os meios de comunicação são parte da vida cotidiana das pessoas, sejam elas crianças, jovens ou adultos. Sarai Schmidt afirma que

> A mídia cria e reproduz um discurso pedagógico, não apenas quando fala em escola, professores, professoras e estudantes, mas também quando ela assume um discurso educativo que regula o modo das pessoas pensarem e agirem dentro e fora da escola. Não precisamos sair de casa, a mídia invade nossa casa e nos leva para grandes viagens pelo mundo da novela, o mundo da natureza, o mundo do dinheiro, o mundo da guerra, o mundo do amor. Não temos a opção de entrar, ou não, somos parte desse cenário e não meros espectadores ou observadores (Schmidt, 2006, p. 1).

Face às considerações de Schimidt (2006), tomamos as mídias como espaços de aprendizagem, pois com elas temos aprendido diversos aspectos. Um deles é que vivemos um momento em que a cultura juvenil está imersa nos programas televisivos, nos videoclipes, nos filmes, animes, mangás, outdoors; e a escola, na maioria das vezes, permanece em uma forma de cultura que valoriza o impresso, a escrita, o oral. Dessa maneira, o que se tem observado, particularmente nas instituições de Ensino Médio, é o distanciamento entre os jovens e os saberes ensinados nesses locais, ou seja, a escola e seus (as) professores (as) não têm conseguido acessar os universos simbólicos dos (as) seus (as) estudantes.

Em grande parte, sabemos que isso é resultado de um modelo escolar que ignora os (as) alunos (as) no processo de escolarização. Nesse sentido, eles não são reconhecidos como sujeitos marcados por culturas, gêneros, sexualidade, etnias e, ao pensá-los como "menores" ou incapazes de realizarem seu processo formativo e de aprendizagem, são colocados na condição de passividade ou de beneficiários, como alerta Sacristán:

> A origem da palavra *aluno* nos dá as primeiras pistas sobre a condição dos sujeitos que desempenham esse papel. *Alumnus* vem do verbo latino *alere*, que significa alimentar. O aluno será alguém que está se 'alimentando', que é alimentado por outros e que deve sê-lo. Insinua-se assim o, o *status* do sujeito como 'beneficiário', ao mesmo tempo obrigado por 'alimentadores' e 'alimentos', que são os que definem a

> bondade do modelo de ensino ilustrador como benfeitor (Sacristan, 2005, p.136, destaques do autor).

Ao desconsiderar os espaços culturais dos jovens, a escola termina por afastar-se deles. Sem conhecê-los, ela não consegue compreendê-los nem contribuir para que eles possam entender o universo no qual estão inseridos. Schmidt (2006), recorrendo a autoras como Sarlo (1997) e Fischer (1998), observa que

> sabemos o quanto a mídia se apresenta como um espaço pedagógico, ensinando-nos diferentes formas de viver, de nos relacionar com o outro. Nesse sentido, não temos mais como dar as costas àquilo que crianças e jovens estão aprendendo também fora da sala de aula. A "cultura da mídia" nos acolhe, nos conforta e nos capta para a construção do nosso modo de ser. Ou seja, aprendemos na mídia quem somos nós e quem são os outros, ou ainda, como são aqueles dos quais desejamos ser iguais ou diferentes. E isto tem efeitos na produção de subjetividades e identidades sociais (Schmidt, 2006, p. 1).

Discutindo essas dimensões, – e, ao mesmo tempo, buscando a partir dos artefatos midiáticos fazer uso não do que já temos disponível no espaço educativo e midiático, mas dos resultados dos trabalhos nos Noeps – chegamos à proposta de elaboração de materiais midiáticos. No bojo da discussão, os (as) professoras (as) apresentaram a ideia de, junto com os alunos das escolas, elaborarem um gibi (história em quadrinhos) que contasse/narrasse o tema em que cada grupo estava envolvido, quais sejam: água, ambiente e lixo. Os (as) docentes apresentaram a proposta às suas turmas, que gostaram muito da ideia e aceitaram colocá-la em prática, orientando-as na criação do gibi. Após essa etapa, a equipe realizou um processo de seleção que assegurasse os textos, os personagens produzidos em cada Noep, avançando na proposta de transformar os gibis em animações.

Com isso, foram elaboradas duas produções midiáticas: os gibis e as animações. Os gibis foram digitalizados e salvos em CD-R, a fim de que pudessem ser socializados entre as escolas; as animações, salvas em mídia DVD, também foram socializadas.

As animações foram entendidas como o recurso de montagem de um texto composto pela combinação de distintas linguagens, que usam como instrumento de produção a computação gráfica ou a fotografia, ou ainda, uma imagem desenhada. A animação é um recurso interessante para a apresentação de um modelo elaborado com recursos de multimídia, ou seja, imagem, vídeo, textos, entre outros.

O projeto construiu quatro animações visando criar modelos explicativos para fenômenos bio-fisíco-químicos que ocorrem no

ambiente, envolvendo os recursos hídricos e a produção e destinação do lixo, as ideias-força de cada Noep, voltadas para a educação para o consumo, cidadania e para a relação entre ciência, tecnologia e sociedade: Noep 1 – água; Noep 2 – lixo; Noep 3 – ambiente e uma quarta animação, demonstrando a integração entre as temáticas dos três Noeps.

O ambiente foi o fio condutor para a criação das animações. Dessa maneira, partindo dos eixos: "educação para consumo e cidadania e educação para ciência, tecnologia e sociedade", propusemos a produção de uma imagem central e, a partir desta, trabalhamos cada uma das dimensões de nosso projeto, que estão definidas como tema e ideias geradoras de cada Noep; ou seja, da imagem central (por exemplo, a cidade de Uberlândia), criamos uma sequência de imagens e de textos que configuram os recursos hídricos e sua formas de uso (Noep 1 – água), a produção e destinação do lixo (Noep 2 – lixo) e a preservação e reflorestamento do ambiente (Noep 3 – ambiente). Na produção e na sequência das nossas imagens e textos, estabelecemos pontos de diálogo entre cada dimensão. Por outro lado, garantindo o princípio da interdisciplinaridade, procuramos dialogar internamente com a Física, com a Química e com a Biologia.

FIGURA 1 – imagem de apresentação das animações produzidas

Fonte: Autoras.

Essa produção trouxe à tona uma discussão em torno das distintas possibilidades e ferramentas que podemos dispor para lidarmos com as aulas de Biologia, de Física e de Química na escola e, ainda, com produções que envolvam arte, ciência e conhecimento, de modo que sua autoria seja dos próprios sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em Ciências. Essas produções podem ser um recurso de aproximação das formas pelas quais estudantes do Ensino Médio significam o mundo e as ciências da natureza.

Macedo (2004) afirma que o currículo das Ciências Naturais é um espaço privilegiado para a apresentação do conhecimento universalizado da ciência. Ao consideramos as características da sociedade contemporânea (de intensa revolução tecnológica, grande avanço do conhecimento científico, particularmente, das Ciências Naturais) e a função da escola, enquanto espaço de apresentação do conhecimento científico, não temos como negar que as disciplinas escolares Biologia, Física e Química respondem pela sedimentação da cultura do conhecimento científico. Apostamos, portanto, na ideia de que correlacionada à sedimentação da cultura científica, devemos promover a construção de um conhecimento escolar situado cultural, social e politicamente como nos sugerem Cicillini (2004) e Lopes (1997).

Desse modo, pudemos revitalizar, por meio da realização do projeto, a importância do diálogo e dos espaços coletivos de produção do conhecimento e de processos formativos. Assim, reforçamos, por meio da fala de uma professora entrevistada por nós, a relevância da articulação entre a universidade e a escola pública no processo de formação e de fortalecimento da construção de espaços dialógicos dentro e entre essas instituições:

> Eu considero o projeto de grande importância para a escola pública e essa interlocução entre a Universidade Federal de Uberlândia e a escola pública é muito importante para todos nós, porque é através dela que a universidade pode fazer extensão e beneficiar a escola com projetos que vão ajudar a melhorar o ensino na formação e capacitação dos professores e o seu desenvolvimento profissional e pessoal. (Professora de Ensino Médio participante do projeto).

Isso demonstra a necessidade, cada vez maior, de as agências formativas estarem em permanente diálogo quanto aos processos de formação docente tanto inicial quanto continuada.

Considerações finais

Considerando o artigo 35 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDBEN nº 9394/1996) – em seu inciso IV, quanto à finalidade do Ensino Médio – temos associada a ela "a compreensão

dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina". As disciplinas escolares que compõem a área das Ciências da Natureza, portanto, são reconhecidamente disciplinas que veiculam saberes que se interligam a outros na construção e alcance dessa finalidade (Brasil, 1996).

Por outro lado, o Ensino Médio é parte do aparato designado como educação básica, pela LDBEN nº 9394/96 que, em seu artigo 27, pressupõe valores e define um modelo de homem a ser formado – "a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática"–, a área das Ciências da natureza e os conteúdos por ela mobilizados devem pautar-se por essa diretriz para atingir a finalidade da educação básica.

Desse modo, observamos a íntima relação entre disciplinas escolares e propostas de políticas educacionais. Estas procuram responder ao desafio de obter ganhos de qualidade e, ao mesmo tempo, procurar restringir o uso dos recursos públicos, configurando-se como um movimento internacional que tem outorgado à educação a condição de estratégia fundamental para a redução de desigualdades econômicas, sociais, nacionais e internacionais.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 1999, p. 27) [7] caracterizam *o papel da Educação na sociedade* tecnológica, na qual o conhecimento tem centralidade "nos processos e organização da vida social". Ao caracterizar a "nova sociedade" ressaltam suas características vinculadas à revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, assentando, assim, que o "desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção". A essas competências alia-se o desenvolvimento das "competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais [...] prioriza a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico" e, ao desenvolver a argumentação em torno dessas questões, afirmam:

[7] Cabe lembrar que a reforma brasileira para o Ensino Médio foi financiada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e incorpora os princípios do relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors, 2001). A reforma do Ensino Médio no Brasil, ainda em curso no governo Lula, iniciado em 2003, não alcançou os seus propósitos, quais sejam: ampliação de vagas, universalização, formação de professores, mudanças na infraestrutura física e de gestão das escolas. Vale ressaltar, entretanto, que permanece o debate, na atual Secretária da Educação Básica/MEC, acerca da identidade desse nível de ensino.

> É importante destacar, tendo em vista tais reflexões, as considerações oriundas da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, incorporadas nas determinações da Lei 9394/96:
> a) a Educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural;
> b) a Educação deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (Brasil, LDB, 1966).

Este é o cenário no qual a Biologia, a Física e a Química, como disciplinas escolares, inserem-se: marcadas pela carência de criticidade dos(as) estudantes e pela falta de domínio tecnológico para que eles(as) existam como cidadãos e cidadãs na sociedade adjetivada como "tecnologizada", sendo esse domínio fundamental para o exercício da cidadania e para a inserção no processo produtivo. Tal domínio é expresso pelos próprios PCNEM: "A produção contemporânea é essencialmente simbólica; o convívio social requer domínio das linguagens como instrumentos de comunicação e negociação de sentidos" (Brasil, 1999, p. 35).

Assim, os projetos pedagógicos das escolas são incitados a responder a esses apelos, embora não signifique que isso esteja acontecendo nas escolas públicas de nível médio neste país. Logo, em tese, a Biologia, a Física e a Química, como todas as demais disciplinas, nesse discurso, encontram-se a serviço do Estado e das corporações internacionais que delineiam e definem as regras do jogo e o jogo a ser jogado.

As propostas curriculares e as políticas para o Ensino Médio apostam na educação científica, na transposição dos conteúdos como formas de enfrentamento dos desafios postos.

Embora tenhamos desenvolvido um projeto de formação continuada e acreditemos na formação docente, sempre nos preocupa a posição discursiva disseminada nos meios acadêmicos, nas políticas educacionais e no senso comum, em geral, de que o (a) professor (a) é sujeito responsável pelo não funcionamento do ensino e, por conseguinte, da educação escolar.

Pudemos, com o projeto, constatar a responsabilidade com a qual trabalham professores e professoras das escolas envolvidas no projeto e a disponibilidade deles (as) para a alteração nas atividades de ensino-aprendizagem das Ciências Naturais.

O processo de desencadeamento de atividades diversas envolveu diferentes atividades como a criação e o uso de espaços permanentes de discussão na escola (Noeps); o desenvolvimento de projetos e metodologias de ensino com pressuposto interdisciplinar; o trabalho de campo e a produção de gibis para animação; a elaboração e socialização dos resultados dos projetos desenvolvidos (resumos e pôsteres, práticas

escolares – portal Web) e a criação de animações. Envolveu, ainda, a criação e a disponibilização de kits itinerantes de Biologia, Física e Química, com materiais e atividades experimentais passíveis de desenvolvimento nessas áreas.

Com base no exposto até aqui, consideramos que os objetivos de nossa proposta foram alcançados, uma vez que as atividades contribuíram para a construção de uma proposta educativa voltada para a cidadania e para o consumo como ideia e prática. Essa proposta exigiu da equipe executora uma análise crítica da realidade atual do ensino na área das Ciências Naturais e das alternativas pedagógicas, com vistas a pensar uma educação em Ciências vinculada a processos críticos e políticos na formação dos sujeitos. Dessa forma, não desconsideramos o tipo de contexto social no qual estamos inseridos: a sociedade da informação. Nesta, novas formas de organização social, propensas à realização das liberdades de informação e comunicação entre os cidadãos, estão instaladas, mas não acessíveis à maioria. Por isso, foi de grande valia o processo de inclusão digital e de apropriação de ferramentas para criação e uso de ambientes virtuais, proporcionado pelo projeto para a formação dos professores do Ensino Médio na área do ensino de Ciências das escolas trabalhadas.

A contribuição do projeto revela-se ainda no que Fátima Dezopa, professora de Biologia de uma das escolas integrantes do projeto, anuncia em seu depoimento publicado na *Revista Em Extensão* da UFU (2008, p. 149): "O projeto CIAFD/Finep/Proex foi bastante importante. Um dos aspectos mais importante para nós foi à realização do curso a distância por meio da plataforma *Moodle*. Foi uma novidade para nós".

Cabe ressaltar, ainda, que o impacto desse projeto de formação continuada de professores (as) está revelado na publicação do volume 7, ano 2008 da *Revista Em Extensão*. Esse número especial foi dedicado ao relato e reflexões de toda a equipe do projeto: docentes da UFU, estagiários do projeto, professores (as) das escolas envolvidas. Essa revista é uma publicação da Pró-reitora de Extensão e Assuntos Estudantis da UFU.[8]

[8] A revista pode ser localizada em formato eletrônico disponível em: <http://www.revistadeextensao.proex.ufu.br/>. O v. 7 foi organizado pelas professoras Gercina Santana Novais e Graça Aparecida Cicillini, sendo esta coordenadora geral do projeto.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais:* Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. *Diário Oficial da União*, ano CXXXIV, n. 248, 23 dez. 1996.

CICILLINI, G. A. Conhecimento científico e conhecimento escolar: a cultura da sala de aula e o saber evolutivo sobre os vegetais. In: ROMANOWSKI, J. et al. *Conhecimento local e conhecimento universal:* a aula, as aulas nas Ciências Naturais e exatas, aulas nas letras e artes. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 161-174.

FISCHER, R. B. *A questão das técnicas didáticas*; uma proposta comprometida, em lugar da decantada "neutralidade" das técnicas didático-pedagógicas. Ijuí, 1976. Mímeo.

FISCHER, R. M. B. 1998. Mídia e Educação – Uma agenda para debate. Jornal NH, set 1998. Suplemento NH na Escola.

FREITAS, D. de; VILLANI, A. Formação de professores de ciências: um desafio sem limites. *Investigações em Ensino de Ciências*. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol7/n3/v7_n3_a3.htm>. Acesso em: 18 jul. 2003.

KELLNER, D. *A Cultura da Mídia*. São Paulo: Edusc, 2001.

LONGHINI, Marcos Daniel. *O experimento do aquecimento da água em uma perspectiva investigativa* – uma atividade realizada com docentes. Disponível em: <http://www.revistadeextensao.proex.ufu.br/viewissue.php?id=5>. Acesso em: 23 dez. 2009.

LOPES, A. Conhecimento escolar: Inter-Relações com Conhecimentos científicos e cotidianos. *Contexto e Educação*, Unijuí, p. 41-59, jan./ mar. 1997.

MACEDO, E. Ciência, tecnologia e desenvolvimento: uma visão cultural do currículo de ciências. In: LOPES, A.; MACEDO, E. *Currículo de ciências em debate*. Campinas; São Paulo: Papirus, 2004. p. 119-154.

SARLO, B. *Cenas da Vida Pós-Moderna*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

SANTOS, M. E. V. M. *A cidadania na voz dos manuais escolares:* O que temos? O que queremos? Lisboa: Livros Horizonte, 2001.

SCHMIDT, S. Em pauta: a aliança mídia e Educação. *UNIrevista*, v. 1, n, 3, jul. 2006, p. 1-18. Disponível em: <http://www.alaic.net/ponencias/UNIrev_Schmidt.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2007.

SACRISTÁN, J. G. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SOBRE OS AUTORES

Andréa Maturano Longarezi: doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001). Atualmente é professora adjunta nível II (DE) na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, atuando como membro do corpo permanente nos cursos de mestrado e doutorado em Educação; avaliadora institucional e de Ensino Superior pelo Inep/MEC; é consultora *ad hoc* do CNPq; membro do corpo editorial da *Revista Brasileira de Formação de Professores* e pesquisadora no Programa Pesquisador Mineiro PPM IV.
Contato:andrea@faced.ufu.br

Anízio Bragança Júnior: mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Faced/UFU; professor da rede estadual de ensino; licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e graduado em Comunicação Social/Jornalismo pela Universidade de Uberaba.
Contato: aniziobjunior@yahoo.com.br

Antonio Bosco de Lima: docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, atuando em licenciaturas e no PPGED. Vice-coordenador do PPGED-UFU e coordenador do Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação (GPEDE). Dentre outros, organizou o livro *Estados, Políticas Educacionais e Gestão Compartilhada*, editado pela Xamã (2004) e *Estado e políticas públicas em tempos de reforma*, pela Alínea (2010).
Contato: boscodelima@gmail.com

Betânia Leite Ramalho: graduada em Pedagogia (1979) e em tecnólogo em Estatística pela Universidade Federal da Paraíba (1978). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (1985) e doutora em Ciências da Educação pela Universidade Autonoma de Barcelona (1993). Foi professora adjunta do Centro de Educação da UFPB entre 1981 e 1994. Desde 1995 é professora da UFRN na área de Ensino-Aprendizagem e Formação Docente. Foi vice-presidente da Anped (2000-2002) e presidente dessa associação (2003-2005). Foi membro da Comissão Nacional de Avaliação da área de Educação junto à Capes. Foi vice-coordenadora e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN. Atua nas seguintes áreas: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente; Educação Básica e Ensino Superior; Pós-Graduação em Educação.
Contato: betania.ramalho@terra.com.br

Carlos Marcelo García: catedrático no Departamento de Didática e Organização Escolar na Faculdade de Ciências da Educação na Universidade

de Sevilha, Espanha. É diretor do mestrado em *E-learning*: *novas tecnologias para aprendizagem através da internet*. É coordenador do grupo de pesquisa Idea e do projeto Prometeu da rede Andaluza de Profissionais da Educação. É autor de vários livros, capítulos de livros e artigos sobre formação de professores e dos processos de aprender a ensinar, publicados em diversos países.
Contato: marcelo@us.es

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva: possui graduação em licenciatura em Ciências 1º Grau pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1986); licenciatura plena em Ciências – habilitação em Biologia – pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1987); mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2002) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2010). Atualmente é professora adjunta I da Universidade Federal de Uberlândia, atuando no ensino de graduação e pós-graduação. Tem experiência na área de Educação com ênfase em ensino de Ciências e Biologia, atuando principalmente com as seguintes temáticas: corpo e sexualidade, currículo, ensino de Ciências/Biologia e cultura.
Contato: elenita@faced.ufu.br

Eleodora dos Santos Leonardi: licenciada em Pedagogia Anos Iniciais com habilitação em Educação Infantil (2003) e mestre em Educação (2008) pela Universidade Federal de Santa Maria-RS (UFSM). Professora da rede particular de ensino de Uberlândia/ Coordenadora Pedagógica ECI/Uberlândia. Pesquisadora no Programa de Formação Continuada de Professores (Cepae/UFU).
Contato:lelaleonardi@yahoo.com.br

Fernanda Borges de Andrade Dantas: mestre pela Universidade de Uberaba. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras (1983). Possui experiência na área de Educação com ênfase em Administração de Unidades Educativas. Em 2004 foi coordenadora do curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior de Uberaba (Cesube). Atualmente é professora assistente na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), nos cursos de licenciatura em Física, Matemática, Química, Ciências Biológicas, Geografia e História. Atua com as seguintes temáticas: ensino, educação, escola cidadã, formação continuada e autonomia do professor.
Contato: feborgesaz@yahoo.com.br

Filomena L. G. Rodrigues da Silva: possui licenciatura em Pedagogia, especialização em Educação; MBA em Administração Pública e mestrado em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. Atualmente, está cursando doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Exerce a função de Professora Titular – DE no Instituto Federal Catarinense. Tem experiência na área de Educação tanto na docência quanto na gestão.
Contato: filomenarodriguesdasilva@yahoo.com.br

Francisco Imbernón: catedrático de Didática e Organização Educativa da Universidade de Barcelona; professor licenciado e doutor em Filosofia e em Ciências da Educação; pesquisa e escreve sobre a formação inicial e continuada de professores. É autor de numerosos livros, capítulos de livros e artigos científicos na Espanha e em outros países. No Brasil, publicou, pela editora Cortez, o livro: *Formação Docente e profissional* (2000). É membro de diversos conselhos editoriais, sendo editor da Guix desde 1977. É professor visitante de programas de mestrado e doutorado em países da Comunidade Europeia e da América Latina (Bolívia, México, Argentina, El Salvador, Nicarágua, República Dominicana, Chile).
Contato: fimbernon@ub.edu

Geovana Ferreira Melo Teixeira: possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (1997); mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2002) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2007). Atualmente, coordena o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, onde atua nos cursos de licenciatura e pós-graduação. Tem experiência na área de Educação com ênfase em Didática, Docência Universitária, Avaliação de Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação escolar, processos de formação, estágio supervisionado e profissionais da educação.
Contato: geovana@faced.ufu.br.

Graça Aparecida Cicillini: possui graduação em Ciências Biológicas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP (1971) e em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Barão de Mauá (1979). É doutora em Metodologia de Ensino pela Universidade Estadual de Campinas (1997). Atualmente, é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado). Tem experiência na área de Educação com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de Ciências, educação, ensino, prática pedagógica e ensino de Biologia. Foi pesquisadora do CNPq no período de 2004 a 2006. Teve bolsa produtividade pelo CNPq durante o período de março de 2004 a fevereiro de 2007. Publicou vários artigos em periódicos especializados e trabalhos em anais de eventos. Possui capítulos de livros e livros publicados.
Contato: cicillini@netsite.com.br

Isauro Beltrán Núñez: Bachalerado e Licenciatura em Química (1986). Doutor em Ciências Pedagógicas pela Universidade de Havana (1994). Professor titular do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
Contato: isaurobeltran@yahoo.com.br

Izaudir Diniz Linhares: graduado em História pela Universidade Federal de Uberlândia; professor da rede estadual de ensino de Uberlândia; mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.
Contato: izaudir@izaudir.com.br

Leda Scheibe: doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1987). Pesquisadora na área de Formação de Professores no Ensino Superior, principalmente em políticas de formação. Foi vice-presidente da Anped (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação) durante a gestão 2009-2011; membro do CTC da Educação Básica da Capes 2008-2011; vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC e ao curso de mestrado da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc).
Contato: lscheibe@uol.com.br

Mara Rúbia Alves Marques: professora dos cursos de mestrado e doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia; licenciada em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araguari-MG; mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba.
Contato: mara@ufu.br

Marina Ferreira de Souza Antunes: professora da Universidade Federal de Uberlândia (Faefi/UFU); graduada em Educação Física; mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia; doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.
Contato: marina@faefi.ufu.br

Orlando Fernández Aquino: É Professor Superior de Espanhol e Literatura e Doutor em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela" de Villa Clara, Cuba. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Durante mais de um quarto de século tem se dedicado à Educação Superior tanto em Cuba como no exterior, desempenhando diversas responsabilidades acadêmicas. Pesquisa nas áreas de Didática e Formação de Professores. Artigos, capítulos e livros de sua autoria têm sido publicados em Cuba, Brasil, Chile, Espanha e México. Ex-Professor Titular do Centro Universitário de Sancti Spiritus (CUSS), Cuba. Foi Professor Visitante do Centro Universitário de Triângulo (UNITRI) Uberlândia, MG e da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), MG. Colabora em atividades de pesquisa e pós-graduação com cursos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), MG. Na atualidade é Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), MG

Renata Beletti: aluna do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia e bolsista de iniciação científica (Fapemig).
Contato: beletta_@hotmail.com

Roberto Valdés Puentes: Doutor em Educação. Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). Coordena o GEPEDI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente. É membro da Comissão Editorial de Ensino em Re-vista (UFU), consultor ad hoc do CNPq e parecerista da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Pesquisa e escreve sobre os seguintes temas: didática desenvolvimental, formação pedagógica de professores e docência universitária. É autor do livro Os estudos das teorias educativas na América Latina (UNIFEOB, 2004), co-autor de José Martí (Ícone, 2004) e Trabalho didático na universidade: estratégias de formação (Alínea, 2011), e organizador de As múltiplas faces da avaliação: teoria e prática na educação (UNIFEOB, 2004), Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa (Papirus, 2011) e Ensino Médio: processos, sujeitos e docência (EDUFU, 2012).

Rogéria Moreira Rezende Isobe: possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2001); mestrado (2004) e doutorado (2008) em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professora adjunta da Universidade Federal do Triângulo Mineiro no Departamento de Educação. Tem experiência na área de Educação com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura escolar, saberes pedagógicos e práticas educacionais.
Contato: rogeriaisobe@gmail.com

Valéria Moreira Rezende: doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente, é docente pesquisadora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia/Facip. Trabalha com as seguintes disciplinas: Currículo, Planejamento Educacional e Estágio Supervisionado. É vice-líder do grupo de pesquisa Unimep (Grupo de Estudos em Pesquisas Políticas, Educação, Cidadania). Desenvolve estudos e pesquisas em políticas educacionais, formação e trabalho docente e currículo.
Contato: valeria@pontal.ufu.br

Wender Faleiro: licenciado e bacharel em Ciências Biológicas; graduado em Pedagogia; mestre em Ecologia e doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Coordenador e docente do curso de Ciências Biológicas da Universidade Presidente Antônio Carlos, campus Araguari. Pesquisador no Programa de Formação Continuada de Professores Cepae/UFU.
Contato: wender.faleiro@gmail.com

Sobre o livro

Formato	16 cm X 23 cm
Tipologia	Georgia
	Garamond
	Zurich Bt
	Zurich Cn Bt

Esta é a segunda obra da trilogia dedicada ao Ensino Médio, originada como resultado de pesquisas desenvolvidas pelo GEPEDI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. O projeto dispõe do apoio do CNPq, da FAPEMIG e de Emenda Parlamentar e conta com a participação de pesquisadores de diferentes universidades brasileiras e estrangeiras, das escolas da rede pública estadual de Ensino Médio e da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia. A obra apresenta, na primeira parte, uma análise das políticas, o sistema de avaliação e o desempenho do Ensino Médio no Brasil, no estado de Minas Gerais e na rede pública estadual de Uberlândia. Na segunda parte, discute a implementação desse nível de ensino e sua integração à educação profissional no Brasil, bem como a reforma curricular no estado de Minas Gerais. Por fim, na terceira parte, enfoca os processos de formação docente, as condições de trabalho e de profissionalização nesse segmento. O livro constitui-se, pois, uma obra de referência para pesquisadores que têm o Ensino Médio como objeto de estudo e atuação profissional.

Apoio:

CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FAPEMIG
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA

Editora filiada à
ABEU
Associação Brasileira das Editoras Universitárias

EDUFU
Editora da Universidade Federal de Uberlândia
www.edufu.ufu.br

ISBN 978-85-7078-297-7
9 788570 782977