

Educação em debate

Por um salto de qualidade na Educação Básica



Educação em debate

Por um salto de qualidade na Educação Básica



Sobre o Todos Pela Educação

O Todos Pela Educação é um movimento da sociedade civil, fundado em 2006 com a missão de contribuir para a garantia do direito de todas as crianças e jovens brasileiros à Educação Básica de qualidade. Esse grande objetivo, com prazo de cumprimento até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, foi traduzido em cinco Metas:

- Meta 1** Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola
- Meta 2** Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos
- Meta 3** Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano
- Meta 4** Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos
- Meta 5** Investimento em Educação ampliado e bem gerido

Em 2010, o movimento adotou cinco Bandeiras, as quais, entende, são as mais urgentes e com resultados mais impactantes para a melhoria da qualidade da Educação e para o alcance das cinco Metas:

- ◆ Formação e carreira do professor
- ◆ Definição dos direitos de aprendizagem
- ◆ Uso relevante das avaliações externas na gestão educacional
- ◆ Aperfeiçoamento da gestão e da governança da Educação
- ◆ Ampliação da exposição dos alunos ao ensino

E, finalmente, como todas as grandes mudanças dependem do engajamento de todos, tanto pelas ações cotidianas quanto pelos valores colocados em prática, em 2013 o movimento identificou cinco Atitudes para que a população brasileira – para além de seu engajamento político e social – ajude as crianças e os jovens a aprender cada vez mais e por toda a vida. São elas:

- ◆ Valorizar o professor, a aprendizagem e o conhecimento
- ◆ Promover as habilidades importantes para a vida e para a escola
- ◆ Colocar a educação escolar no dia a dia
- ◆ Apoiar o projeto de vida e o protagonismo dos alunos
- ◆ Ampliar o repertório cultural e esportivo das crianças e dos jovens

O Todos Pela Educação acredita que, pela dimensão do desafio e da desigualdade histórica da Educação no Brasil, apenas a ação dos governos não é suficiente. A participação dos diversos segmentos da sociedade, reunidos em torno de metas comuns e alinhadas com as diretrizes das políticas públicas educacionais, é fundamental para promover o salto de qualidade de que a Educação Básica brasileira necessita.

APRESENTAÇÃO

5 **Convite ao diálogo**

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO INFANTIL

9 **A especificidade da formação do professor da Educação Infantil**

CAPÍTULO 2 – ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

41 **Pelo fim da invisibilidade dos Anos Finais do Ensino Fundamental**

CAPÍTULO 3 – ENSINO MÉDIO

63 **Proposta para um Ensino Médio compatível com o século 21**

Convite ao diálogo

Como encaminhamento do Congresso Internacional “Educação: Uma Agenda Urgente”, realizado em 2011, o movimento Todos Pela Educação organizou grupos de assessoramento (GAs) com o intuito de formular e de apresentar à sociedade e aos poderes constituídos propostas de políticas públicas em Educação com foco na melhoria da qualidade do ensino público brasileiro.

Cada GA contou com a participação de pesquisadores de diversos institutos, fundações e da academia, além de representantes do governo, que se reuniram ao longo de 2012 e de 2013 a fim de debater e de trocar análises sobre experiências, dados e pesquisas existentes. Nesta publicação estão reunidos os três primeiros documentos que resultaram desse trabalho, voltados à Educação Infantil, aos Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Cada um deles apresenta o contexto atual, os entraves a superar e as proposições do grupo.

Os GAs foram coordenados pelo TPE em parceria com três instituições de reconhecida competência nos respectivos segmentos:

Educação Infantil

Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV)

Com a missão de “gerar e disseminar conhecimento para desenvolvimento integral da criança”, a FMCSV desenvolve projetos nas áreas da saúde, da Educação e da assistência social voltados à primeira infância.

Anos Finais do Ensino Fundamental

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec)

Criado há 25 anos, o Cenpec tem como objetivo o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da Educação pública e à participação no aprimoramento da política social.

Ensino Médio
Instituto Unibanco

O Instituto Unibanco tem por missão “contribuir para o desenvolvimento dos alunos do Ensino Médio em escolas públicas, concebendo, validando e disseminando novas tecnologias ou metodologias que melhorem a qualidade e a efetividade das políticas públicas.”

As propostas aqui publicadas não têm a pretensão de encerrar o debate, mas sim de ampliar o diálogo com os formuladores de políticas públicas e de buscar caminhos para o aprofundamento das análises por meio de mais estudos que se façam necessários.

Em dezembro de 2013, foi lançado o Observatório do PNE (www.observatoriodopne.org.br), em parceria com essas três instituições e outros dezessete parceiros. O portal é aberto e gratuito e apresenta o monitoramento de todas as metas do PNE, bem como análises e material de referência que permitem ao leitor conhecer mais de perto todos os temas educacionais tratados no plano. ♦

Educação em debate



Crianças em escola municipal de Educação Infantil de São José dos Campos (SP).

A especificidade da formação do professor da Educação Infantil

Os profissionais responsáveis pela primeira etapa da Educação Básica precisam estar preparados para garantir o direito de todas as crianças de 0 a 5 anos a uma Educação de qualidade, que vai muito além do modelo assistencial ainda presente em muitas redes do País.

Introdução

Políticas e pesquisas têm cada vez mais destacado a relevância da formação e da valorização docente como ponto fundamental da qualidade do processo educacional em todos os níveis e modalidades (Maués, 2003; Gatti e Barreto, 2009). No caso da Educação Infantil, a formação de professores (total de 447.014 nessa etapa de ensino)¹ tem particular importância por ser um campo de trabalho em constituição, caracterizado por uma trajetória histó-

Participaram dos encontros realizados na sede do Movimento Todos Pela Educação e na Fundação Maria Cecília Souto Vidigal: Rita Coelho (Ministério da Educação/Coordenação Geral de Educação Infantil – MEC/Coedi); Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (Universidade de São Paulo – USP); Regina Scarpa (Fundação Victor Civita – FVC); Alberto Pfeifer (Conselho Empresarial da América Latina – Ceal); Aloísio Araújo (Fundação Getúlio Vargas – FGV); João Figueiró (Instituto Zero a Seis); Cláudia Costin e Simone Souza (Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME/RJ); Ester Rizzi (Ação Educativa); Cleuza Repulho e Vivian Melcop (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime); Emanuelle Magno, Mara Christofani e Hérica Aires (Banco Santander); Maria Malta Campos (Fundação Carlos Chagas – FCC); Maria de Salette Silva (Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef); Eduardo de C. Queiroz, Ely Harasawa e Eduardo Marino (Fundação Maria Cecília Souto Vidigal – FMCSV); e Andrea Bergamaschi, Maria Lúcia Meirelles Reis, Priscila Cruz, Ricardo Falzetta, Alejandra Velasco, Isabela Furtado e Walquíria Tibúrcio (Todos Pela Educação)

Texto final organizado por Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (colaborou Isabela Furtado).

1. MEC/Inep/Deed – Sinopse da Educação Básica 2012.

rica com significativa atuação de voluntários e realizado dentro de uma lógica que vê a Educação dos pequenos como um substituto da função da família em seu papel de agência de socialização da criança nos primeiros anos de vida (Ongari e Molina, 2002; Scarpa, 1998).

Na busca da qualidade do trabalho desenvolvido na Educação Infantil, grandes esforços têm sido empregados em garantir formação docente adequada, o que exige enfrentar um quadro relativamente novo de concepções acerca do que seria um ambiente coletivo, institucional, não doméstico de Educação de crianças de 0 a 5 anos.

Contudo, os avanços expressos na legislação da área – vide Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) – não têm tido correspondência com as práticas docentes observadas nas unidades de Educação Infantil (Campos et alii, 2011) e que estão superadas em relação ao que se sabe sobre os modos de as crianças aprenderem e se desenvolverem já desde o nascimento, incluindo as descobertas mais recentes da neurociência.

O propósito deste documento, elaborado pelo Todos Pela Educação, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e demais parceiros, é estimular a articulação entre núcleos de pesquisa, cursos de pós-graduação em diferentes áreas e programas de formação continuada de profissionais da Educação Infantil presentes nas redes públicas de ensino de modo a apoiar a elaboração, pelas unidades de Educação Infantil, de currículos e propostas pedagógicas capazes de incorporar os avanços de pesquisas ligadas a processos de aprendizagem e desenvolvimento dos pequenos. Com isso, visamos garantir que a experiência das crianças nas instituições de Educação Infantil proporcione-lhes pleno desenvolvimento.

O documento se apoia em marcos legais da Educação, nas diretrizes da política nacional para a área e no trabalho de pesquisadores e profissionais envolvidos com a especificidade da formação dos professores da Educação Infantil. O texto traz elementos voltados à implementação do novo Plano Nacional de Educação (PNE), em especial a estratégia 1.8², referente à valorização e formação

2. De acordo com texto aprovado em 16 de outubro de 2013 na Comissão de Constituição e Justiça da Câmara, a estratégia 1.8 prevê “promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais, nomeados ou contratados, com formação superior”.

dos profissionais da Educação, e foi elaborado com base em discussões e análises que resultaram de um grupo de trabalho de organizações não governamentais, fundações empresariais, instituições de pesquisa e representantes da academia e do Poder Executivo que atuam na área educacional.

Eduardo Queiroz

Fundação Maria Cecília Souto Vidigal

“Os primeiros anos de vida são determinantes não só para o crescimento físico, mas também para o desenvolvimento emocional, cognitivo, social e cultural do indivíduo. Para muitas crianças, a Educação Infantil representa a maior oportunidade de um desenvolvimento saudável que as ajude a superar as desigualdades sociais às quais estão expostas. Mas isso só acontecerá se tivermos educadores bem formados, com conhecimentos e condições para serem promotores do desenvolvimento infantil. Infelizmente, sabemos que a escola formal não tem dado essa competência, e a ideia desse grupo é dar uma contribuição para aqueles que pensam a formação desses educadores.”

Priscila Cruz

Todos Pela Educação

“Até 2016, toda criança de 4 ou 5 anos deverá, por lei, estar matriculada na Pré-escola. E, até o final do decênio de vigência do Plano Nacional de Educação, 50% das crianças de 0 a 3 anos deverão estar matriculadas na Creche. Será um grande passo. Mas não basta. Precisamos assegurar o direito a uma Educação de qualidade, que considere que cada uma delas tem um imenso potencial para a aprendizagem, desde os primeiros anos de vida. Formar professores dentro dessa concepção é a principal estratégia para conquistarmos esse avanço.”

Contexto

A formação de professores para a Educação Infantil busca hoje afirmar sua identidade dentro de novas perspectivas teórico-metodológicas e políticas específicas dessa forma de docência – que é diversa tanto daquela que tem caracterizado o trabalho pedagógico com crianças maiores, quanto das características da Educação familiar e de cuidados propiciados por outros serviços e programas. O processo formativo do professor da Educação Infantil necessita

considerar características cognitivas e afetivas, integrar os saberes adquiridos na própria experiência de vida e repensar com o professor o modelo de Educação que ele mesmo tem, o qual muitas vezes se baseia em uma representação de escola elaborada com base na própria experiência como aluno (Maués, 2003; Perrenoud, 2002).

O expressivo crescimento da porcentagem de professores formados em nível superior ocupando funções docentes na Educação Infantil, que foi de 48,1% em 2007 para 63,6% em 2012³, não está correspondendo a um domínio de competências básicas para orientar o trabalho junto a bebês e a crianças pequenas. Um elemento que tem grande responsabilidade nessa situação é o fato de que muitos cursos de pedagogia não têm oferecido conteúdos – inclusive didáticos – de formação adequados às práticas dos professores que vão trabalhar na área (Gatti e Barreto, 2009). A pequena carga horária, a precária relação entre supervisor de estágio e aluno e, sobretudo, a ausência de conteúdos atualizados sobre a criança pequena e sua forma de aprender e de se desenvolver são fatores que não dão ao professor em formação os saberes necessários para trabalhar na Educação Infantil. A iniciativa da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) de apoiar universidades federais a realizar cursos de especialização em docência na Educação Infantil é indicativa da insuficiente formação docente que ocorre nos centros formativos. →

3. Dentre os docentes que possuem curso superior, 88,9% tinha licenciatura em 2007 e 90,6% em 2012. MEC/Inep/Deed – Sinopse da Educação Básica 2012.

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, SEGUNDO A LDB

A Lei 9.394/96, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao tratar das instituições que integram o sistema de ensino, aponta que a ação pedagógica é tarefa de docentes. O artigo 62 da referida lei especifica que:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de Educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Desrespeitar essa normativa legal com a contratação de pessoal leigo para exercer a docência compromete a concepção e a compreensão do papel da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, embora pesquisas apontem que a presença de pessoal leigo ocupando funções docentes ainda é muito frequente em nosso País (Fundação Victor Civita, 2012). Segundo dados do Censo Escolar 2012, 3.832 docentes atuantes na Educação Infantil (ou menos de 1% do total) tinham concluído apenas o Ensino Fundamental e 7,1% tinham formação no Ensino Médio regular (pouco mais de 31 mil docentes). Essa situação expõe a necessidade de ações integradas dos diferentes níveis de governo com respeito à formação docente se quisermos assegurar às crianças e a seus educadores melhores condições de vivência e desenvolvimento.

A IMPORTÂNCIA DO REGIME DE COLABORAÇÃO PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Também segundo a LDB, a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Parágrafo 1º do Artigo 62 da Lei 9.394/96, incluído pela Lei 12.506/09)

As DCNEI, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09), foram elaboradas com base em ampla escuta a educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, que expuseram suas preocupações e anseios em relação à Educação Infantil, considerando já haver conhecimento consistente acerca do que pode fundamentar um bom trabalho junto às crianças. Elas destacam a necessidade de estruturar e de organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos. Esses profissionais são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a maneira como elas dão significado a si e ao mundo.

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora se mantenha a obrigação de assistirem às necessidades básicas de todas as crianças.

Esse é, portanto, um modelo de socialização infantil que trata da Educação e do cuidado em ambientes coletivos (no sentido de plurifamiliar, embora voltado à singularidade de cada criança) distintos do ambiente doméstico, contudo articulado com as famílias. Ele pode ser concretizado com base em uma diversidade de práticas pedagógicas, que compreendem considerar a criança em suas diferentes necessidades (físicas, afetivas, sociais e cognitivas), dentro de um novo olhar para a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil. →

A IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL, DE ACORDO COM AS DIRETRIZES NACIONAIS

Resolução CNE/CEB nº 05/09 – Artigo 7º – Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I – oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

II – assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

III – possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV – promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

V – construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Foco na criança

A formação inicial e continuada do professor da Educação Infantil requer, nos cursos de magistério em nível superior ou médio e nas unidades educacionais, um aprofundamento acerca da especificidade da tarefa de ensinar nessa etapa, por meio de atividades que efetivamente articulem teoria, prática e reflexão sobre o ensino para a faixa etária de 0 a 5 anos. Segundo dados do Censo Escolar 2012, apenas 21,2% dos professores de Educação Infantil tinham formação continuada específica para essa etapa de ensino e 63,1% não tinham nenhum tipo de formação continuada⁴.

Até o momento, grande parte da formação docente para atuar com crianças se faz em cursos que preparam para o magistério de

4. Microdados Censo Escolar 2012 – Elaboração Todos Pela Educação.

Ensino Fundamental e Educação Infantil, com preponderância do primeiro, o que tem prejudicado a construção de práticas adequadas nas unidades de Educação Infantil. O que se enfatiza aqui é a necessidade urgente de os currículos de formação docente inicial garantirem a presença de conteúdos formativos diretamente relacionados ao trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças nas unidades de Educação Infantil.

Muito se avançou na compreensão de como mediar o desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças, da linguagem verbal, das ações de autocuidado e muitas outras. Ao mesmo tempo em que novas pesquisas sobre esses e outros temas se fazem necessárias, a evolução nas práticas de Educação e cuidado de crianças pequenas necessita que o conhecimento acumulado seja apropriado pelos professores por meio de formação e seja objeto de novas perguntas e investigações. →

COM A PALAVRA, O CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE)

O Parecer CNE/CEB nº 17, que traz orientações e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ora aguardando homologação, é acompanhado de um projeto de resolução que dispõe o seguinte:

Art. 13 – É responsabilidade dos cursos de Pedagogia, Normal Superior e de magistério de nível médio na modalidade Normal garantir que sejam efetivamente desenvolvidos conteúdos, competências e habilidades necessárias à docência na Educação Infantil relativos ao cuidar e educar crianças, tratados nas DCNEI, por meio de aulas teóricas, desenvolvimento de projetos de iniciação científica e realização de estágios.

É preciso mudar a concepção

Cumpramos ressaltar que como a formação dada aos professores para trabalhar junto às crianças influi na representação que cada professor faz do próprio papel e na concepção de criança e de Educação

Infantil que ele tem, um novo paradigma deve orientar a formação docente para trabalhar nesse nível de ensino.

Superando concepções que viam a Educação da criança pequena fora do lar como um favor ou uma dádiva, hoje a Educação em espaços planejados para promover o desenvolvimento de modo complementar à família é um direito social dessa criança, um direito dos pais trabalhadores e um dever do Estado. Isso requer abandonar a visão educacional pautada em um cuidado materno-substitutivo, na direção de uma perspectiva de parceria família-instituição que vise a Educação, o desenvolvimento e o cuidado de bebês e de crianças pequenas.

Contribuindo nessa direção, pesquisas em diferentes áreas do conhecimento – psicologia, sociologia, linguística e neurociência – têm apontado que desde o nascimento já estão presentes na experiência das crianças processos de interação que possibilitam aprendizagens significativas.

Como as pesquisas estudam o desenvolvimento infantil em geral no ambiente familiar, pensar no planejamento, acompanhamento e avaliação da Educação, cada vez mais presente, de crianças de 0 a 5 anos em instituições de Educação Infantil requer uma atenção especial, pois o contexto de uma instituição de Educação coletiva é diferente daquele que se tem no âmbito doméstico. Isso exige habilidades próprias do professor em relação ao planejamento dos ambientes, às atitudes e aos procedimentos que compõem os estímulos a brincadeiras e à apropriação de diferentes linguagens pelas crianças.

O ponto central trazido pelas investigações é que o professor passe a ver as crianças como parceiras ativas, donas de um modo próprio de significar o mundo e a si mesmas. Para tanto, esse professor precisa aprender a ser sensível às necessidades e desejos de crianças tão pequenas, a fortalecer as relações que elas estabelecem entre si, a mediar a realização de atividades significativas e variadas e a atuar como um recurso de que elas dispõem para se apropriar de formas culturais de falar, de sentir o mundo e dar sentido a ele. Esse olhar demanda também compreender a riqueza de oportunidades de desenvolvimento que o ambiente coletivo propicia às crianças, ao possibilitar a elas múltiplas interações com parceiros de sua idade (Carvalho et alii, 2012) num período em que o desenvolvimento neurológico promovido por boas experiências cotidianas é fundamental (Araújo, 2011).

Estudos em neurociência apontam que grande parte do desen-

volvimento cerebral, bem como a capacidade posterior de aprendizagem, ocorre do pré-natal aos primeiros anos de vida, fase em que se tem o desenvolvimento mais acentuado da estrutura cerebral. É, portanto, um período sensível para o desenvolvimento de habilidades envolvidas em processos de aprendizagens.

Propostas

Na definição do perfil do professor que trabalha com crianças de 0 a 5 anos tem-se o desafio de considerar o que dispõem as DCNEI, as quais trazem implicações para a formação docente.

Para tanto, o quadro a seguir apresenta objetivos expressos nas DCNEI e alguns pontos, de acordo com os especialistas do GA, que os professores precisam aprender e/ou desenvolver para efetivá-los: →

Orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)	O que o professor precisa fazer para atender a essas orientações
Oferecer a todas as crianças condições de se sentirem confortáveis em relação a sono, fome, sede, higiene, dor etc.	Aprofundar conhecimentos sobre a organização e a operacionalização em período integral e parcial dos cuidados com o conforto, a segurança, a higiene, a alimentação e o bem-estar das crianças em ambientes de Educação Infantil, sem copiar os modelos domésticos ou dos serviços de saúde.
Acolher as crianças em seus momentos difíceis, fazê-las sentirem-se seguras, orientá-las sempre que necessário e estimular a curiosidade e a expressividade.	Ter uma atenção especial às transições lar-escola, que requerem ações de acolhimento à criança e à família.
Apresentar às crianças, de forma planejada e intencional, o mundo da natureza, da sociedade e da cultura, garantindo-lhes uma experiência bem sucedida de aprendizagem de diferentes linguagens.	Interagir com as crianças de modo a mediar a aprendizagem e o desenvolvimento: responder ao que elas perguntam, fazer-lhes perguntas para conhecer as respostas, acolhê-las no colo quando se emocionam, ensinar-lhes regras do grupo social e, por vezes, opor-se ao que elas estabelecem para ajudá-las a ampliar o olhar e aperfeiçoar o modo de sentir as situações.

<p>Trabalhar na perspectiva de que as próprias crianças aprendam a se cuidar mutuamente, busquem perguntas e respostas sobre o mundo, respeitem as diferenças e construam atitudes de solidariedade aos parceiros.</p>	<p>Organizar o ambiente de modo a favorecer as interações das crianças desde bebês, fortalecer as relações que elas estabelecem entre si, envolvê-las em atividades significativas e variadas a serem realizadas com outras crianças.</p>
<p>Apoiar as crianças na construção de sentidos pessoais, à medida que elas vão constituindo-se como sujeitos e se apropriando de formas culturais de comportamento de um modo próprio.</p>	<p>Conhecer as formas singulares que as crianças pequenas empregam para construir significações, ouvi-las com respeito e familiarizá-las com sentidos historicamente elaborados para orientar as pessoas a como agir e compreender as situações e os elementos do mundo.</p>
<p>Possibilitar às crianças com deficiência condições para participar das atividades e interagir com as demais.</p>	<p>Reconhecer e respeitar a diversidade manifestada pelas crianças nos aspectos motores, cognitivos, emocionais, culturais e sociais e garantir adaptações necessárias à participação das crianças com deficiência nas atividades de todo o grupo.</p>

Na perspectiva de gestão do próprio dia a dia na escola, o professor da Educação Infantil deve, em seu processo de formação inicial e continuada, construir saberes para a execução de algumas importantes tarefas: →

Tarefa	Como chegar lá
Investigar o contexto educativo na sua complexidade e refletir em termos éticos, políticos e psicopedagógicos sobre a própria prática profissional para compreender e gerenciar os efeitos das ações que executa diariamente.	Fortalecer o pensamento crítico, o raciocínio argumentativo, a sensibilidade pessoal e a capacidade para trabalhar em equipe e tomar decisões.
Dominar conceitos e habilidades necessários a uma atuação promotora da aprendizagem e do desenvolvimento, o que requer conhecer o processo, que pesquisas na área vêm apresentando, pelo qual bebês e crianças pequenas constroem significados sobre o que as cerca e sobre si mesmas.	Mediar a construção de saberes pelas crianças pequenas sobre o mundo da linguagem verbal, das ciências, das artes, da matemática, sobre o fantástico e sobre si mesmas, aproximando-se de várias fontes de informação: livros, internet, exposições, debates, visitas a outras instituições, cinema, música e teatro, e ampliando seu universo leitor e escritor.
Fortalecer atitudes de acolhimento e de respeito mútuo entre as crianças, dentro de uma prática pedagógica que integra educar e cuidar.	Trabalhar um modelo pedagógico que reconhece o direito que toda criança tem de viver a infância e de ser acolhida em um contexto que a respeite como ser humano singular e que privilegie a realização por ela de atividades de exploração lúdica em diferentes campos de experiências de aprendizagem.
Participar no trabalho coletivo de elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto pedagógico da unidade de Educação Infantil.	Documentar situações por meio de registros diários de modo a identificar e acompanhar as aprendizagens das crianças, e, com base neles, organizar o cotidiano infantil e informar às famílias os progressos observados.
Trabalhar de modo articulado com as famílias de diferentes contextos sociais reconhecendo-as como parceiras no processo de cuidado, aprendizagem e desenvolvimento das crianças e inserindo-as na gestão democrática da unidade de Educação Infantil.	Pesquisar itens significativos do modo de vida das populações indígenas e do campo, assim como das comunidades urbanas, como forma de criar para as crianças ambientes de aprendizagem que reforcem suas identidades culturais.
Refletir sobre os conflitos surgidos nas relações professor-criança, professor-família e professor-instituição, e na equipe de professores.	Examinar o próprio modo de reagir diante de certas situações, a maneira como lida com os próprios desejos e imaginação, e moldar certos sentimentos que o trabalho com crianças tão pequenas e com suas famílias despertam-lhe, de modo a poder estabelecer com elas uma relação segura e construir conhecimentos em clima afetivo.

Conclusão

Os primeiros anos da vida escolar são fundamentais para o desenvolvimento pleno da criança e para uma trajetória exitosa nos estudos e na vida. O novo PNE nos apresenta a oportunidade de focar esforços nessa etapa tão importante por meio do estabelecido na meta 1 e suas estratégias. A necessidade de alcançar as metas traçadas no PNE para os próximos anos implica atitudes inovadoras em relação à formação do professor de Educação Infantil na especificidade de sua tarefa. Tal investimento visa efetivar um trabalho que assegure às crianças o direito a uma Educação Infantil de qualidade com reflexos positivos em outras esferas da vida cultural, escolar e pessoal. Sem isso, a formação docente se enfraquece e deixa de trazer para junto das crianças ações que apoiem seu desenvolvimento.

Este texto buscou elencar algumas premissas que devem balizar os cursos de formação inicial dos professores da Educação Infantil e tem por objetivo contribuir para a qualificação e para a ampliação do diálogo com as instâncias responsáveis pela formação do docente dessa etapa. ♦

Bibliografia

- ARAÚJO, Aloísio P. (Coord.) *Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*. Rio de Janeiro, Academia Brasileira de Ciências, 2011.
- BARRETO, Ângela M. R. “Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil?”. MEC/SEF/COEDI – *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília, MEC/SEF/COEDI, 1994, p. 11-15.
- CAMPOS, Maria M.; ESPOSITO, Yara; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz. “A qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras”. *Cadernos de Pesquisa*, nº 142, p. 20-55, 2011.
- CAMPOS, Maria M.; ESPOSITO, Yara; GIMENES, Nelson. “Acesso e qualidade na Educação Infantil”. *De olho nas metas 2012*. São Paulo, Editora Moderna, p. 66-81, 2013.
- CARVALHO, Ana Maria A.; PEDROSA, Maria Isabel; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. *Aprendendo com a criança de zero a seis anos*. São Paulo, Editora Cortez, 2012.

- GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Sá (Coords.) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, Unesco, 2009.
- MAUÉS, Olgaíses C. “Reformas internacionais da educação e formação de professores”. *Cadernos de Pesquisa*, nº 118, p. 89-117, São Paulo, março/2003.
- ONGARI, Bárbara; MOLINA, Paola. *A educadora de creche: construindo suas identidades*. São Paulo, Cortez, 2003.
- PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre, Artmed Editora, 2002.
- SCARPA, Regina. *Era assim, agora não: uma proposta de formação de professores leigos*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1998.
- FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Pesquisa A gestão na Educação Infantil no Brasil*. Apoio Itaú BBA e Fundação Itaú Social, julho/2012.
- CAMPOS, Maria Malta. “Esta creche respeita os direitos fundamentais das crianças”. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC, SEB, 2. ed., 2009, p. 11-28. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>> (último acesso em novembro de 2013).

É possível

Como forma de apontar caminhos para que as propostas aqui expressas ganhem força e sentido prático, o movimento Todos Pela Educação visitou duas redes de ensino – a de Vitória (ES) e a de São José dos Campos (SP), entre diversas que poderiam ser consideradas – nas quais os especialistas indicam haver em curso boas práticas de formação de professores da Educação Infantil. Esperamos que os relatos a seguir sirvam de inspiração para o debate produtivo em busca de melhorias nesse segmento da Educação brasileira.

Formação continuada e em rede

Em Vitória (ES), formação privilegia a reflexão sobre a prática da própria rede e incentiva a especialização do corpo docente.

Mariana Mandelli
De Vitória (ES)

A atual política de formação continuada em Educação Infantil de Vitória (ES) tem como principal característica a reunião de todos os profissionais da rede nos chamados “ciclos de diálogos curriculares”. Em 2013, cerca de 3.200 educadores, entre professores, assistentes, coordenadores pedagógicos, estagiários, diretores e professores de Educação Especial passaram pela formação, que consiste na realização de três encontros ao longo do ano. Os eventos têm como objetivo motivar uma produção coletiva sobre o referencial curricular dessa etapa e aprofundar a discussão sobre metodologias de ensino.

Em cada encontro, os educadores participam de palestras, cursos e oficinas e são apresentados a projetos, trabalhos e pesquisas em Educação Infantil realizados pelos próprios docentes da rede. A prefeitura oferece licença remunerada aos interessados em fazer pós-graduação (leia mais na página 28). Uma parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) possibilita que professores dos cursos de pedagogia integrem os grupos de discussão que se formam durante o ciclo e ministrem algumas das palestras da programação.

A vantagem desse modelo, de acordo com os próprios profissionais, está na possibilidade de se trocar experiências e de se ter uma visão do todo. “Ajuda a gerar debate entre os docentes, além

de fazer surgir novas dúvidas que levam à busca por mais formação”, afirma a diretora Ana Lucia Gomes de Araujo. “Parece óbvio dizer isso, mas se não fizer sentido para o professor, não adianta. Ele tem que sentir que o que está aprendendo será útil no trabalho em sala de aula com as crianças”, explica Adriana Sperandio, secretária de Educação. “Reunir os profissionais para discutir trabalhos foi uma necessidade colocada por eles, construída com os pares”, completa a dirigente. Os cursos e oficinas dos ciclos são planejados pela equipe técnica da Secretaria em parceria com os coordenadores pedagógicos e professores da Educação Infantil.



Foto: Elizabeth Nader

A diretora Ana Lucia Gomes de Araujo.

Para a professora Mariana Machado de Souza, a formação recebida possibilita repensar a prática docente. “Eu me sinto valorizada e vejo que há uma aposta no nosso trabalho, porque somos convidados para apresentar e debater o que realizamos no nosso dia a dia dentro da escola”, explica. “Esse momento de intercâmbio não é hierarquizado, permite o compartilhamento de experiências e realmente discutir o currículo da Educação Infantil.”

Professora de educação física, Rosemari de Oliveira diz que todos têm oportunidade de pensar o currículo durante o ciclo forma-

Foto: André Sobral



Mariana Machado de Souza, professora.

Foto: André Sobral



A diretora Jaqueline Bressan.

tivo. “Os grupos de profissionais promovem uma interação muito positiva. É um momento privilegiado, que produz resultado relevante para uma plateia que é bastante diversa”, comenta ela.

A diretora Jaqueline Bressan, confirma. “Recuperei questões que, no dia a dia da direção da escola, acabavam ficando de lado.

Nas oficinas de matemática, por exemplo, os professores redescobrem ferramentas e espaços dentro da sala de aula que tinham parado de usar. Por exemplo, o uso de sucatas para ajudar no ensino da numeração e da contagem”, relata.

Além dos ciclos, a formação continuada dos professores da rede se consolida dentro das unidades de ensino, durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). A importância desse momento, segundo os profissionais da rede, é o debate interno das demandas curriculares de cada escola.

Incentivo à especialização

Professores da rede de Vitória que buscam especialização podem ausentar-se da sala de aula para realizar pesquisas de mestrado, doutorado e pós-doutorado com a garantia de que receberão seus vencimentos durante o período de estudo. Esse incentivo é uma boa oportunidade para o desenvolvimento de trabalhos sobre a primeira infância e os processos de aprendizagem de crianças de 0 a 5 anos.

O município conta com uma legislação específica para favorecer a pós-graduação docente. Podem candidatar-se servidores efetivos que já tenham cumprido estágio probatório e que sejam professores ou coordenadores pedagógicos – cargos comissionados e funções gratificadas, como a de diretor, ficam de fora. Além disso, o docente não pode estar afastado ou suspenso e precisa trabalhar na rede há cinco anos, no mínimo, para tentar o mestrado, e há sete, para o doutorado.

O educador que se matricula em um mestrado pode se afastar do cargo por até dois anos e, para doutorado, por até três. Após a conclusão da pós-graduação, o profissional é obrigado a permanecer na rede. No caso de mestrado, o vínculo é de mais 24 meses; no doutorado, 36 meses; e, no pós-doutorado, 12 meses.

As inscrições dos professores interessados em fazer pós-graduação ocorrem duas vezes por ano, no início de cada semestre. O limite de servidores que podem se afastar para estudar é de 1% da rede. Em 2013, havia 39 liberados para os estudos. Se a demanda for maior do que a cota, forma-se uma fila segundo critérios como maior tempo de serviço no município, idade, e o fato de o professor ainda não ter sido beneficiado com a licença.

Produção e difusão de conhecimento

Giovana Barbosa da Silva, 38 anos, concluiu pesquisa de mestrado sobre o currículo da Educação Infantil e apresentou seu estudo aos colegas durante os ciclos de 2013. “Nossa fonte e nossa inspiração é a escola. Nada mais justo do que devolver a ela os resultados do trabalho”, afirma a professora. “Foi a primeira vez que vivenciei um evento que reunisse todos os profissionais da escola de Educação Infantil – e é exatamente disso que a minha pesquisa tratou: de como essa etapa de ensino não está separada da rotina da criança, o que torna todos os envolvidos, dos cozinheiros aos professores, responsáveis por ela. O currículo perpassa o diálogo entre todos”.

Foto: Elizabeth Nader



Giovana Barbosa da Silva, professora.

Para o professor de educação física Alexandre Marchiori, 42 anos, que concluiu seu mestrado sobre Educação Integral no âmbito da Educação Infantil, a troca proporcionada pela divulgação dos estudos feitos por profissionais da própria rede é um ponto de destaque. “Soube de professores de outras unidades que estavam falando da minha pesquisa. É muito interessante essa reverberação, porque eu não tinha noção do grande alcance que o trabalho poderia ter”, afirma. →



Foto: Elizabeth Nader

O professor de educação física Alexandre Marchiori.

A EDUCAÇÃO INFANTIL EM VITÓRIA

A rede municipal de Vitória tem 18.178 alunos na Educação Infantil. O número de crianças na fila da creche não está tabulado porque as listas de espera são feitas por unidades de ensino, de modo que uma mesma criança pode estar em mais de uma fila. A Secretaria trabalha para unificar esse cadastramento.

Atualmente, há 1.176 professores lecionando na Educação Infantil capixaba, sendo que 95% deles têm, no mínimo, Educação Superior completa.

A cidade conta com 47 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) da capital e cinco Institutos Brincarte, que oferecem atendimento em tempo integral.

De acordo com a Secretaria de Educação, em 2014 serão ofertadas 980 novas vagas e serão inaugurados mais dois CMEI.

Vitória faz formação continuada em Educação Infantil desde 1983. A prática começou voltada para professores que atuavam na Educação Especial. A abrangência do modelo atual foi possível graças ao apoio da Gerência de Educação Infantil (GEI) – criada no âmbito da Secretaria –, que possibilita ajustar a programação dos cursos às demandas das unidades escolares.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Vitória foi de 4,8 em 2011 (era 4,2 em 2007).

Relação de confiança

Pais de alunos matriculados na Educação Infantil de Vitória afirmam que se sentem seguros com o preparo dos professores. Para a técnica em enfermagem Lucimar de Oliveira, mãe de Gabriel, de 3 anos, a mudança que o filho apresenta desde que passou a frequentar a creche é evidente. “Ele está muito mais estimulado. Vejo que reconhece as letras e está falando muito mais e melhor”, diz ela. “Realmente sinto confiança de que ele vai se desenvolver e produzir conhecimento.”

Foto: Elizabeth Nader



Lucimar de Oliveira e o filho Gabriel.

Já o advogado Rômulo Bezerril, pai de Beatriz, de 1 ano e 6 meses, ressalta a formação dos professores como um ponto positivo. “Existem muitos professores com pós-graduação, como mestrado, por exemplo”, afirma. “A infraestrutura também é um ponto a ser destacado. A aula de informática tem lousa digital, coisa que não vi nas escolas privadas que visitei.”

Ele e a esposa chegaram a visitar escolas particulares para matricular a filha, mas optaram pela rede municipal. “Nossa decisão não foi pautada pelo aspecto financeiro, mas pelo espaço ofereci-



Foto: Yuri Barichivich

Rômulo Bezerril, pai de Beatriz.

do e pela proposta pedagógica da escola”, lembra. “Ela entrou com dez meses – era a mais nova da turma –, e a evolução já é gritante. Ela imita, fala o nome dos amiguinhos, quer fazer tudo sozinha – tudo nela é mais independente agora.” ♦

Formação na ponta e para todos

Em São José dos Campos (SP), formação continuada envolve profissionais de Educação Infantil e valoriza a reflexão sobre a prática no dia a dia de cada escola.

Mariana Mandelli

De São José dos Campos (SP)

A plateia lotada escuta a história com atenção. É uma fábula, daquelas que terminam com uma mensagem para reflexão, gênero bastante apreciado pelo público infantil. Os espectadores, porém, não são crianças, mas agentes educadores e auxiliares de desenvolvimento infantil do município de São José dos Campos, no interior de São Paulo, a 100 quilômetros da capital. Com peruca colorida e outros apetrechos que tira de dentro de uma mala, a apresentadora atrai o olhar de todos. A oficina tem por tema “Crianças no mundo da fantasia” e faz parte de um programa de formação que pretende trabalhar com esses profissionais a importância da contação de histórias para o desenvolvimento do comportamento leitor das crianças, desde os primeiros anos de vida. Tal conteúdo didático, pertencente ao eixo língua oral e comunicação, faz parte da matriz curricular do município para a Educação Infantil.

Agentes e auxiliares são os dois cargos destinados ao cuidado das crianças de 0 a 5 anos na Educação Infantil de São José dos Campos. Mas estão totalmente integrados à proposta pedagógica do município e trabalham ao lado dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores, formando o quadro profissional para essa etapa de ensino na rede.

Os agentes educadores são novos na rede – ingressaram em concurso neste ano – e são responsáveis pelas crianças de período

integral, no horário em que não há professor. Já os auxiliares são funcionários mais antigos, que atuam na creche desde o modelo precedente, baseado em assistência social e não em Educação. Ambos são responsáveis pelos cuidados com as crianças, especialmente no contraturno. O município chegou a experimentar, durante pouco mais de um ano, ter todos os professores em regime integral na creche e na pré-escola, mas desistiu da proposta por ser financeiramente inviável. A formação desses profissionais pela prefeitura tornou-se, portanto, ainda mais importante. Os encontros ocorrem no Centro de Formação do Educador (Cefe) Professora Leny Bevilacqua, no centro da cidade.



Foto: Charles de Moura/PMSC

Crianças em creche de São José dos Campos (SP).

“Precisamos sempre nos capacitar, mas é difícil arrumar tempo. Essas reuniões são o pontapé para tudo que vai ocorrer na escola mais tarde”, afirma o agente educador Juarez Batista de Paula. “Se não houver esse tipo de curso, eu não dou conta”, afirma.

Ele sente o resultado no dia a dia. “O curso dá a especificidade do desafio. Vejo como existem as formas certas de chamar a atenção da criança por conta das características da faixa etária. Muitas

vezes tentamos e não conseguimos porque estamos, por exemplo, contando uma história de um jeito errado”, explica Juarez.

A auxiliar Leila Januário, há 16 anos na rede municipal, sente que as formações estão cada vez mais focadas. “Participo há oito anos, mas sinto que a complexidade aumentou, porque está mais voltada para educar do que para cuidar”, afirma. “Há mais interação com outros colegas, existe troca e resgate de experiências. E com isso sinto mais facilidade para lidar com os materiais”, completa.

Diretora de uma escola da rede, Maria Helena Paiva ressalta que é justamente esse o objetivo da formação: levar o educador a refletir sobre a sua prática. “É essencial estimular o profissional a pensar melhor sobre o que realiza em seu cotidiano”, justifica. “Na creche e na pré-escola, o trabalho em equipe é fundamental: todos têm que entender o trabalho pedagógico que ocorre dentro e fora da sala de aula, e que não envolve apenas o professor. Por isso, sempre sentamos com os agentes após os encontros formativos para discutir o que foi debatido.”

Foto: Antonio Basilio/PMSC



Na formação de professores, oportunidade de refletir sobre a prática.



Foto: Mariana Mandelli

Em São José dos Campos, a formação acontece no Horário de Trabalho Coletivo (HTC).

Formação na escola

Os temas discutidos nas sessões formativas são levados pelos coordenadores pedagógicos para dentro da escola e debatidos na formação continuada que acontece semanalmente, em cada unidade.

A formação continuada ocorre no chamado Horário de Trabalho Coletivo (HTC), que tem cinco horas de duração por semana, distribuídas em dois períodos de duas horas e meia, às terças ou quintas. “O professor deve optar logo no começo do ano se vai fazer o HTC ou não. Se aderir, recebe um adicional de 20% no salário. Hoje, 95% deles participam”, explica Cintia Ebram, coordenadora de Educação Infantil na Secretaria de Educação da cidade.

Cintia explica que, no início do ano, a coordenação pedagógica de cada escola faz o planejamento de todo HTC e submete o documento à aprovação da Secretaria, que conta com uma equipe de onze supervisoras de Educação Infantil, uma para cada grupo de unidades de ensino. “Todos os anos, a Secretaria define um tema a ser trabalhado nas formações dos professores, comum a todas as escolas. Nós damos um norte; porém, há espaço para as necessidades de cada unidade, respeitando a especificidade de cada uma”,

explica. A prefeitura analisa e verifica a possibilidade de ampliar o projeto com referências, estratégias e bibliografia.

A diretora Rose Santos afirma que o apoio da Secretaria fortifica as iniciativas pedagógicas das escolas. “As supervisoras conhecem as particularidades do grupo de escolas de que cuidam e também de cada unidade de ensino, o que é fundamental para a evolução da rede como um todo”, pontua.

Foco no currículo

Em 2013, o tema debatido nos HTC em todas as unidades é a nova matriz curricular da rede, com atenção especial para artes e cultura. “A matriz procura valorizar o lado social da pedagogia, voltado para o coletivo. Tentamos realçar o que a criança já traz com ela, relacionando objetivos comportamentais com os eixos de aprendizagem”, explica Cintia. A rede conta também com uma proposta curricular (de 2009) para berçários, que é trabalhada nas formações constantemente.

A cada reunião de HTC, um professor é responsável por fazer um relatório do que foi discutido. Tudo é registrado e disponibilizado para consulta. A pauta comentada do encontro também é enviada para todos os professores. Há um cuidado especial com aqueles professores que não frequentam os HTC – porque lecionam em outra escola, por exemplo.

“Fazemos circular todo tipo de informação que foi discutida e compartilhada nos encontros: seja por e-mails, relatórios impressos ou cadernos. Ela tem que chegar a todos os docentes da escola”, afirma a coordenadora pedagógica Márcia Barbosa.

Como o foco curricular das formações em 2013 tem a ver com práticas culturais, as escolas exploram como podem as possibilidades. Na escola onde trabalha a coordenadora Patrícia Aquino, por exemplo, foi contratado um professor de música, que colabora com sua experiência ao debaterem sobre essa disciplina como tema do currículo.

Para ter impacto, o HTC tem que ser, segundo os profissionais da rede, fundamentado no diálogo. “É essencial ouvir o que os professores têm a dizer. A formação tem que ter amarração no cotidiano, com as necessidades e demandas dos docentes sendo ouvidas, discutidas e atendidas. Eles precisam se ver nas práticas que debatemos”, afirma Patrícia.

Tematização da prática

Um dos instrumentos de formação mais poderosos empregados na rede de São José dos Campos é a chamada tematização da prática⁵. Periodicamente, o coordenador pedagógico grava determinadas aulas e, em conjunto com os professores, promove durante o HTC a reflexão sobre as estratégias que o professor vem empregando nas suas aulas. Nesse momento, é papel do coordenador buscar as teorias que vão ajudar os professores a ajustar suas intervenções para que determinado conteúdo seja mais bem trabalhado com as crianças. “É uma estratégia de *feedback* que usamos: filmamos o profissional em ação e depois trazemos para o grupo todo avaliar a situação, percebendo por que ele usou determinado recurso e qual foi a reação das crianças, por exemplo”, detalha Cintia.

Diretores envolvidos

Apesar de o trabalho de HTC ser de responsabilidade do coordenador pedagógico, os diretores da rede de São José dos Campos dizem que o envolvimento da direção da escola no processo é essencial para que este se efetive de forma positiva, impactando na aprendizagem das crianças. “Eu gosto de participar para dar ideias e crescer junto com a equipe quando o orientador e os professores estão estudando juntos”, afirma a diretora Francyne Brasil. “Uma escola de Educação Infantil tem que funcionar como uma orquestra afinada. Um diretor que se posiciona à frente do trabalho pedagógico faz a diferença.” →

5. Para saber mais sobre tematização da prática, consulte: <<http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/passos-passos-tematizacao-pratica-750761.shtml>> (último acesso em novembro de 2013).

A EDUCAÇÃO EM SÃO JOSÉ DOS CAMPOS

São José dos Campos conta hoje com 23.745 alunos (existem 5 mil crianças na fila de espera por uma vaga), 105 escolas e 1.015 professores no Ensino Infantil, contabilizando as redes municipal conveniada e federal. Dos docentes, 92% têm nível superior. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de São José dos Campos é de 5,8 (era de 5,6 em 2007).

Elaine Rabelo, diretora de outra unidade, concorda e completa: “Na Educação Infantil, especialmente, o administrativo tem que estar a serviço do pedagógico”, explica. “São esses momentos ricos e vivos de troca que constroem a escola e que propiciam a oportunidade de olharmos para trás e percebermos a evolução do nosso trabalho. Afinal, é tudo em função da criança.” ♦



Aluno do Ensino Fundamental a caminho da escola, em São Paulo (SP).

Pelo fim da invisibilidade dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Análise e propostas de mudança para tornar a fase intermediária da Educação Básica mais relevante e menos traumática para os estudantes.

Introdução

Os Anos Finais do Ensino Fundamental representam uma fase relativamente relegada na Educação brasileira. A etapa não é alvo de políticas públicas específicas, e a responsabilidade pela oferta é dividida entre unidades da federação e municípios, esferas que nem sempre colaboram entre si. O chamado “Fund 2” também é um período pouco estudado em pesquisas acadêmicas, se comparado com os Anos Iniciais da escolarização ou com o Ensino Médio¹. Sintomaticamente, o Plano Nacional de Educação (PNE), atualmente

Participaram dos encontros realizados na sede do movimento Todos Pela Educação e no Cenpec: Anna Helena Altenfelder e Maria Amabile Mansutti (Cenpec); Luana Lemgruber e Roberta Costa Marques (Desiderata); Ana Lúcia Delascio (Fundação Bradesco); Valeria Riccomini (Fundação Itaú Social); Mônica Dias Pinto (Fundação Roberto Marinho); Angela Dannemann e Regina Scarpa (Fundação Victor Civita); Inês Miskalo (Instituto Ayrton Senna); Anna Penido (Instituto Inspirare); Ana Lucia Lima (Instituto Paulo Montenegro); Cláudia Costin e Heloisa Mesquita (Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME/RJ); Luís Carlos de Menezes (Universidade de São Paulo); Maria do Carmo Brant de Carvalho (consultora em Educação); e Andrea Bergamaschi, Maria Lúcia Meirelles Reis, Priscila Cruz, Ricardo Falzetta, Alejandra Velasco, Isabela Furtado, Walquíria Tibúrcio e Vanessa Souto (Todos Pela Educação).

Texto final organizado por Maria Amabile Mansutti (colaboraram Ricardo Prado e Isabela Furtado).

1. Cf. *Anos finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual*. Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas, julho de 2012, p. 6.

em tramitação no Congresso Nacional e que terá vigência por uma década a partir de sua aprovação, não traz nenhuma estratégia específica em relação aos Anos Finais do Fundamental. Trata-se, portanto, de uma etapa sem visibilidade.

O pressuposto que parece orientar as políticas e as pesquisas é o de que, ao focar nos problemas dos Anos Iniciais, as questões dos Anos Finais seriam automaticamente resolvidas. Porém, os baixos indicadores educacionais do segmento mostram a inadequação dessa suposição e evidenciam a existência de problemas específicos decorrentes de uma identidade ainda pouco compreendida e explorada.

Embora a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) não desagregue o Ensino Fundamental para fins de concepção e organização escolar, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010) distinguem duas fases seguintes desse nível de ensino “com características próprias”.

Uma dessas características é a abrupta mudança na organização do ensino, que, sem atentar para a condição de chegada dos alunos, passa a se estruturar por disciplinas ministradas por professores especialistas. Essa organização, mais próxima do Ensino Médio do que a dos Anos Iniciais do Fundamental, exige do estudante um alto grau de autonomia intelectual, novos hábitos de estudo e uma capacidade de adaptação a vários estilos docentes. Isso traz consequências diretas para a aprendizagem dos alunos, que ainda não conseguiram desenvolver todas as condições necessárias para se adaptar a essa forma de organização.

Essa inadequação é ainda agravada pela atuação dos professores, cuja identidade profissional é, ela mesma, fortemente estruturada em torno da disciplina que ensinam.

Some-se a isso o fato de a maioria dos alunos desse segmento ser formada por adolescentes vivendo um particular ciclo da vida, marcado por um conjunto acentuado de mudanças de ordem física, cognitiva, social e emocional. Muitos estão direcionados para uma busca de construção de identidade pessoal, o que pode conduzi-los a um confronto com a cultura e com os valores escolares, por vezes apresentados de forma muito impositiva e distante do universo dos jovens.

O não entendimento dessas especificidades, aliado à ausência de políticas voltadas para esse segmento, tem produzido indicadores educacionais que confirmam as muitas fragilidades existentes nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Milhões de alunos encontram-se imersos nesse processo, muitos deles em situação

de dificuldade escolar e pouco apoiados pela escola. Reconhecer as peculiaridades dos Anos Finais do Ensino Fundamental é um desafio que se coloca para a política educacional do País.

Este documento foi elaborado com base em discussões e análises que resultaram de um grupo de trabalho de organizações não governamentais e instituições que atuam na área educacional e tem o objetivo de reunir elementos para a busca de respostas às dificuldades encontradas na construção de uma nova compreensão dos Anos Finais do Ensino Fundamental no Brasil e, assim, contribuir para uma discussão que precisa ter alcance nacional.

Ricardo Falzetta

Todos Pela Educação

“A falta de um olhar mais cuidadoso para os Anos Finais do Ensino Fundamental tem produzido resultados pouco promissores nos índices de qualidade e fluxo dessa etapa. É preciso entender que a criança pré-adolescente vive um momento ímpar da vida, que precisa ser melhor compreendido e mais respeitado. No percurso escolar da Educação Básica, esse é o tempo de transição entre o modelo mais afetivo e acolhedor dos Anos Iniciais e a autonomia do Ensino Médio. Como tal, não pode ser um período traumático, que afaste a criança da escola.”

Diagnóstico

O que mostram os indicadores

Os dados oficiais respaldam a necessidade de uma atenção especial aos Anos Finais do Fundamental, que tem 13,7 milhões² de alunos matriculados. Para avaliar a aprendizagem desse contingente da população estudantil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) aplica, desde 2005, em todo ano ímpar, a Prova Brasil – avaliação nacional que mede a proficiência dos alunos de acordo com a escala Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Cruzando os resultados da Prova Brasil com níveis de aprendizagem considerados adequados, o movimento Todos Pela Educação traçou – e monitora a cada dois anos – uma meta de qua-

2. MEC/Inep/Deed. Sinopse da Educação Básica 2012.

lidade (a Meta 3 do movimento), que estabelece 2021 como o ano limite para que 70% dos alunos, ou mais, alcancem essa proficiência.

Assim, para o 9º ano, a pontuação da escala Saeb considerada adequada para língua portuguesa é 275 e, para matemática, 300. De acordo com os últimos dados divulgados, apenas 27% dos estudantes do último ano do Ensino Fundamental superaram, em 2011, esse nível em língua portuguesa. Já em matemática, somente 17% dos alunos atingiram ou superaram a proficiência adequada³ (Tabela 1). →

TABELA 1
PROFICIÊNCIA MÉDIA NA PROVA BRASIL E PORCENTAGEM DE ALUNOS COM APRENDIZAGEM ADEQUADA (META 3 DO TODOS PELA EDUCAÇÃO) PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Anos Finais		2007	2009	2011
Proficiência média	Matemática	247,39	248,74	252,77
	Língua portuguesa	234,64	244,01	245,2
Meta 3 Todos Pela Educação	Matemática	14%	15%	17%
	Língua portuguesa	20%	26%	27%

Fonte: MEC/Inep – Elaboração Todos Pela Educação.

O IDEB DOS ANOS FINAIS

Por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Ministério da Educação (MEC) traçou, para cada etapa, metas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), calculado com base nos resultados da Prova Brasil, do Saeb e dos índices de reprovação. No caso dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a meta do Ideb do País para 2021 é 5,5. Se observadas as metas parciais do PDE, o índice de 2011 (4,1) superou a projeção para aquele ano (3,9). Apesar disso, se observada a série histórica, nota-se que o Ideb avançou apenas 0,1 ponto de 2009 para 2011. Essa lenta progressão é claramente percebida se comparada ao Ideb dos Anos Iniciais (que passou de 4,6 em 2009 para 5 em 2011), e poderá comprometer as expectativas para 2021. Ressalta-se ainda que, nos Anos Finais, há uma grande desigualdade regional, acentuada por questões de gênero, raça/cor e renda.

3. Relatório *De olho nas metas 2012 – Quinto relatório do movimento Todos Pela Educação*. São Paulo, Moderna, 2012, p. 35.

Por sua vez, a taxa de abandono, em 2011, foi de 1,6% para os Anos Iniciais e de 4,2% para os Anos Finais, o que significa que aproximadamente 593 mil alunos matriculados na segunda etapa do Ensino Fundamental abandonaram a escola naquele ano⁴ (Tabela 2). Ainda em 2011, entre os jovens adolescentes de 15 a 17 anos, cerca de 15% não frequentavam a escola e 25,5% ainda não havia terminado o Ensino Fundamental⁵. →

TABELA 2					
TAXAS DE ABANDONO POR ETAPA DE ENSINO					
	2007	2008	2009	2010	2011
Anos Iniciais	3,2	2,9	2,3	1,8	1,6
Anos Finais	6,7	6,2	5,3	4,7	4,2
Total Fundamental	4,8	4,4	3,7	3,1	2,8
Total Médio	13,2	12,8	11,5	10,3	9,5

Fonte: MEC/Inep/Deed.

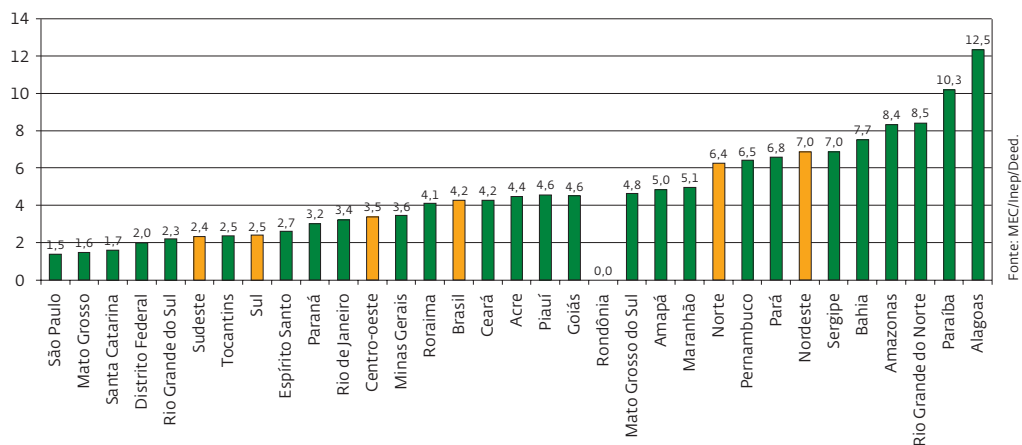
Apesar da redução na taxa de abandono, as muitas desigualdades regionais podem ser verificadas no Gráfico 1, que exibe as taxas de abandono de 2011 no Brasil, regiões e unidades da federação. Se o estado de São Paulo tem a menor taxa de abandono (apenas 1,5%), Alagoas tem a maior (12,5%). →

4. Qedu: <<http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/>> (último acesso em novembro de 2013).

5. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2013*, movimento Todos Pela Educação. São Paulo, Moderna, p. 31.

GRÁFICO 1

TAXAS DE ABANDONO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM 2011 – BRASIL, REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO



Fonte: MEC/Inep/Deed.

Em relação à taxa de distorção idade-série, que revela a porcentagem de alunos que se encontram defasados em relação ao ano escolar ideal em dois anos ou mais, os Anos Finais do Ensino Fundamental registraram, em 2011, que quase a terça parte do alunado (28,8%) – cerca de 4 milhões de alunos – encontrava-se atrasada. Trata-se de um percentual bastante elevado.

De 2007 a 2011, essa taxa caiu tanto nos Anos Iniciais quanto nos Anos Finais; mas a queda não foi constante, já que entre 2008 e 2009 houve um aumento. A distorção idade-série da rede municipal é superior à da rede estadual para as duas etapas.

Essa defasagem traz efeitos negativos para o aprendizado dos alunos, como a queda da autoestima e o desinteresse pelos estudos, além do alto custo financeiro ocasionado pelo fato de uma grande quantidade de estudantes concluírem o segundo ciclo da Educação Básica em mais do que os nove anos previstos na legislação.

Os índices mostram também que os Anos Finais do Ensino Fundamental apresentam taxas persistentes de reprovação, com diminuição de apenas um ponto percentual entre 2007 e 2011, como mostra a Tabela 3. →

TABELA 3
TAXAS DE REPROVAÇÃO DE 2007 A 2011, POR ETAPA DE ENSINO

	2007	2008	2009	2010	2011
Anos Iniciais	11,0	10,1	9,2	8,3	7,2
Anos Finais	13,5	13,9	13,4	12,6	12,4

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Entraves

As diferentes esferas administrativas

Um dos principais desafios a ser enfrentado nos Anos Finais do Ensino Fundamental diz respeito a uma maior articulação entre as esferas estadual e municipal. Diferente do que ocorre nos Anos Iniciais, segmento atendido prioritariamente pelos municípios, e no Ensino Médio, atendido pelos estados e Distrito Federal, as análises das redes de ensino público apresentadas neste documento mostram uma enorme variedade de distribuição no que se refere aos responsáveis pelos Anos Finais. Em doze unidades da federação, há um predomínio da gestão estadual (AC, AP, AM, DF, GO, MT, MG, PR, RO, RR, SP e TO); em nove, as redes municipais são mais expressivas (AL, BA, CE, ES, MA, PA, PI, RJ e RN); e em seis delas os alunos estão equilibradamente divididos entre as duas redes (SE, MS, PB, SC, RS e PE). Nota-se ligeira predominância das redes estaduais, que totalizam 47,3% das matrículas, enquanto 39,5% pertencem às redes municipais e 13,1% à rede privada⁶.

Não são frequentes, entre essas esferas administrativas, a existência de políticas educacionais comuns em relação a matrícula, gestão pedagógica (currículo, contratação de professores, avaliação) e insumos (merenda, transporte, oferta de material escolar, uniforme). Pequenos municípios, com menos recursos humanos e econômicos, ao assumir as responsabilidades da oferta de ensino, tendem a encontrar grandes dificuldades para desenvolver políticas efetivas de melhoria da qualidade nos Anos Finais, in-

6. Fonte: MEC/Inep/Deed. Sinopse da Educação Básica 2012.

clusive no que se refere à manutenção de um conjunto variado de professores especialistas, modelo semelhante ao do Ensino Médio.

Esse panorama, muitas vezes, leva as famílias a competir por escolas públicas consideradas de melhor qualidade para matricular os filhos. A disputa faz com que as redes de ensino com mais recursos criem melhores condições de oferta sem considerar as consequências negativas que essa decisão pode gerar nas escolas que integram a outra rede.

Dificuldades na organização do trabalho e na formação dos professores

Os professores especialistas dos Anos Finais do Ensino Fundamental frequentemente lecionam em várias turmas, para centenas de alunos. Essa condição de trabalho não favorece a integração deles com o corpo técnico e docente das escolas em que atuam. E também dificulta a realização de um planejamento coletivo, as discussões com pares sobre avanços e dificuldades enfrentadas pelos alunos e a efetiva cooperação na formulação e no acompanhamento do projeto da escola. Essa realidade costuma ainda ser empecilho para que os docentes possam conhecer melhor os alunos – sua origem, seu modo de vida, suas famílias. Trata-se de uma situação consideravelmente diferente daquela vivida pelos professores que atuam nos Anos Iniciais. Estes, por serem polivalentes, tendem a se dedicar apenas a uma ou duas turmas e, por isso, encontram melhores condições para criar vínculos com a instituição, com o projeto pedagógico, com os alunos e com as famílias. →

TABELA 4				
NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS DOCENTES NO PAÍS				
	Fundamental	Normal ou Magistério	Médio regular	Superior
Anos Iniciais	0,3%	20,7%	5,2%	73,8%
Anos Finais	0,3%	8,5%	4,4%	86,8%

Fonte: MEC/Inep/Deed/Sinopse Estatística do Censo Escolar 2012.

Em relação à escolaridade dos professores, a Tabela 4 mostra que nos Anos Finais do Ensino Fundamental 86,8% dos docentes

têm Ensino Superior. Porém, a análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura permite constatar que os professores oriundos dessas graduações se encontram pouco preparados para lidar com questões de ordem didática, já que 64,3% da carga horária dos cursos está relacionada aos conhecimentos específicos da área e apenas 10,4% dedica-se aos conhecimentos específicos para a docência. Conteúdos relativos às modalidades de ensino praticamente não aparecem no programa dessas formações. No conjunto das disciplinas oferecidas nos cursos de graduação, temas como Educação Especial ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) respondem por 1,2% dos cursos de licenciatura em letras e menos de 1% dos de matemática e ciências biológicas⁷.

Ainda no campo dos conhecimentos específicos para docência, 2,1% referem-se aos saberes relativos às tecnologias da informação e da comunicação (TICs). Apesar do significativo número de pesquisas universitárias sobre o uso das TICs na Educação, a formação docente ainda não incorporou o novo cenário tecnológico, que disponibiliza múltiplas ferramentas de acesso à informação e ao conhecimento e firma novos modos de aprender e de ensinar.

Algo semelhante acontece em relação à articulação entre os novos perfis da adolescência brasileira contemporânea e novas formas de ensinar e aprender. Embora haja, nas faculdades de Educação, uma rica produção sobre as culturas juvenis, é rara a influência dessa produção nas disciplinas metodológicas, bem como na investigação que busca novas estratégias pedagógicas voltadas para o grupo que frequenta os Anos Finais do Ensino Fundamental.

A desconexão do currículo com as necessidades do aluno

A escola que oferece os Anos Finais do Ensino Fundamental é configurada por uma estrutura e organização compartimentalizada em tempos, espaços, agrupamentos, marcos curriculares, processos pedagógicos, formas de avaliação e vínculos relacionais. Essas divisões respondem cada vez menos aos interesses e às demandas dos alunos e da sociedade atual. Os currículos, muitas vezes, são formulados como um conjunto de conhecimentos cumulativos e

7. GATTI, Bernardete; NUNES, Marina (org.). *Formação de professores para o Ensino Fundamental: Instituições formadoras e seus currículos*. Fundação Victor Civita/Fundação Carlos Chagas: São Paulo, 2008.

acabam se tornando muito extensos. Por essa razão, os conteúdos tendem a ser tratados superficialmente.

Uma adequação dos currículos dos Anos Finais não se limita a um simples rearranjo, pois demanda uma reflexão mais densa sobre as finalidades desse segmento de ensino. É preciso entender como a escola pode reconhecer a identidade dos estudantes ao promover o desenvolvimento e a imersão deles num plano cultural amplo e diverso, tal como é apresentado no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. →

**ARTIGO 9º DA RESOLUÇÃO Nº 7 DO CNE (2010),
QUE FIXA DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes.

É preciso examinar se muitos problemas relacionais que se materializam nos Anos Finais do Ensino Fundamental, manifestados por meio de indisciplina, conflitos entre alunos e entre estes e professores, incivilidade e, em certos casos, violência, não seriam potencializados, em certa medida, por essa organização compartimentalizada da escola e pelo fato de o currículo estar distanciado dos alunos e de seus interesses. Além disso, como se apontou anteriormente, a organização e o currículo dos Anos Finais, além de pouco adequados a esse grupo, realizam uma ruptura brusca com os Anos Iniciais, para a qual os estudantes ainda não estão preparados.

Concluindo, a situação vivida nos Anos Finais do Ensino Fundamental em grande parte das escolas públicas brasileiras tem gerado consequências comprometedoras, que se refletem nos baixos resultados de aprendizagem, nas altas taxas de distorção e de evasão e, sobretudo, no elevado número de adolescentes que abandonam a escola sem completar essa etapa. Tal cenário impõe prioridade e urgência no tratamento das questões aqui levantadas.

Propostas

Foto: Eduardo Zappia/Pulsar imagens



Alunos recorrem à tecnologia em escola de Tamboril (CE).

O panorama traçado sobre os Anos Finais do Ensino Fundamental instiga a pensar em proposições que contribuam para orientar políticas e estudos específicos sobre essa etapa da aprendizagem, na perspectiva de reverter o quadro de exclusão que o cotidiano escolar tem imposto a um grande contingente de alunos.

As proposições relacionadas a seguir pautam-se na ideia de que é preciso colocar a Educação escolar a favor dos alunos, reconhecendo seus saberes, interesses e singularidades, e garantir o conjunto de condições necessárias para que os professores possam oferecer práticas pedagógicas à altura dos desafios, demandas e anseios desse público.

Avançar na proposição de um efetivo regime de colaboração

Embora o texto constitucional de 1988 defina que as esferas de governo devam organizar seus sistemas de ensino em regime de colaboração e que esse tema seja objeto de várias proposições legais, há significativas variações regionais e locais de divisão de responsabilidades entre unidades da federação e municípios. O fato de a

legislação determinar uma atuação compartilhada não tem garantido que isso se concretize. Nesse aspecto, as relações intergovernamentais ainda são marcadas por interesses políticos particulares e nem sempre se pautam pela lei, criando efetivos obstáculos para a construção de políticas articuladas que viabilizem a democratização da Educação pública de qualidade no País.

É fundamental avançar nos debates sobre esse tema, realizando fóruns constituídos por representantes das instâncias federal, estadual e municipal e da sociedade civil, e que discutam as reais possibilidades de se construir um Sistema Nacional de Educação, pautado por relações horizontais de colaboração entre as diferentes esferas do poder público. →

O PAPEL DA SASE

Em 2011, o Ministério da Educação criou a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase), órgão responsável, entre outras atribuições, por ajudar gestores públicos a planejar e a executar os planos locais de Educação, de forma articulada com os planos estaduais e com o PNE. As ações da Sase caminham em direção à formação de um Sistema Nacional de Educação, mecanismo que daria corpo a um efetivo regime de colaboração entre os entes da federação. As ações da Secretaria podem ser acompanhadas no site do MEC (www.mec.gov.br).

Rever a organização escolar dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Para as séries iniciais do Ensino Fundamental, o modelo predominante no Brasil e que vem mostrando bons resultados, é o de professor polivalente. O mesmo docente aborda diferentes disciplinas, com o professor especialista restrito às disciplinas de artes, língua estrangeira e educação física. Os resultados, medidos em avaliações externas, têm apresentado progressos ao longo dos anos.

A partir do 6º ano, no entanto, cada disciplina é ensinada por um professor diferente. Os resultados nas redes de ensino que ava-

liam essa série mostram um claro declínio em língua portuguesa e matemática.

Outro traço forte na cultura escolar é a ideia de que, para garantir a aprendizagem dos alunos, é preciso organizar tempos e espaços de forma bem determinada, com divisão de horários das aulas e dos intervalos, das disciplinas, da distribuição e ocupação das salas de aula, do uso de corredores, pátios e outras dependências.

Nesse sentido, o tempo e o espaço na escola são divididos e segmentados de forma convencional e única, dificultando outras articulações e engajamentos e funcionando muito mais para agrupar e justapor do que para congregar. Espaço e tempo planejados dessa forma tendem a gerar isolamento físico e social de alunos e professores no interior das salas de aula. É preciso refletir sobre essa disposição rígida, considerando a necessidade de que a escola aproxime-se dos tempos e espaços em que os alunos estão efetivamente inseridos. Uma das opções seria estabelecer parcerias com o alunado para repensar a duração das aulas e dos intervalos, a distribuição e a ocupação das salas de aula, o uso de corredores, pátios e outras dependências da escola. Para o professor, é fundamental compreender em que medida e de que maneira o tempo é dispendido em atividades significativas para o desenvolvimento da aprendizagem, considerando diversidade de ritmos e novas formas de sociabilidade e de participação.

Observando modelos de outros países com melhores posições no Pisa⁸, constata-se que poucos colocam a figura do professor especialista em todas as disciplinas tão cedo na vida escolar do aluno. Dentre as alternativas que têm se mostrado bastante exitosas⁹ estão: (i) a manutenção de um professor único para as principais disciplinas no 6º ano; (ii) certo gradualismo no 7º e 8º ano, com professores e disciplinas agrupados por campos de saber; e (iii) introdução de professores especialistas para cada disciplina apenas no 9º e último ano do Ensino Fundamental.

8. O Pisa (*Programme for International Student Assessment*) é um estudo trienal internacional, lançado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 1997, que avalia a aprendizagem dos estudantes de 15 anos de diferentes países. A última edição do estudo, em 2012, contou com a participação de 67 países, sendo 34 membros da OCDE e 33 convidados, dentre eles o Brasil.

9. Alguns exemplos são os municípios do Rio de Janeiro, de Campo Grande e algumas escolas de São Paulo. É importante acompanhar, a partir de 2014, a implantação do programa Mais Educação São Paulo, que promoverá a reorganização curricular e administrativa do Ensino Fundamental na rede pública do município.

A ideia da estruturação do Ensino Fundamental em ciclos parece ser uma alternativa viável para minimizar a inadequação de organização constatada. A composição de um ciclo intermediário, agrupando 4º, 5º e 6º anos, pode abrandar o descompasso que hoje acontece na passagem do 5º para o 6º ano e permitir uma organização escolar mais adequada à faixa etária dos adolescentes: professores polivalentes ou semipolivalentes, organização do currículo em áreas de estudo, consensos a respeito de comportamentos esperados dos alunos em sala de aula, da organização dos estudos e da relação professor-aluno. Um ciclo final integrando 7º, 8º e 9º ano pode ser estruturado em consonância com a maior capacidade de organização, de autonomia e de maturidade que os alunos de 12 a 14 anos adquirem gradualmente.

Anna Helena Altenfelder

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec)

“Quando se pensa em novos programas, políticas ou qualquer mudança em uma rede de ensino, é fundamental, desde o início, pensar e planejar cuidadosamente a implementação do projeto. Além disso, todos os atores envolvidos no processo educacional precisam ser ouvidos ao longo de todo o planejamento, como forma de validação das decisões. Outro ponto essencial é que qualquer mudança esteja sempre articulada com a formação dos professores. Finalmente, o planejamento precisa prever um sistema de monitoramento e avaliação dos resultados, de modo a permitir correções de percurso posteriores.”

Rever o currículo das escolas

Outra condição para a melhoria dos Anos Finais do Ensino Fundamental é ter um currículo claro, com expectativas de aprendizagem bem definidas, que orientem o desenvolvimento de competências fundamentais para a convivência dos adolescentes em seu meio e para poderem se mover no mundo, com a apropriação de conhecimentos e valores que instiguem a curiosidade e a abertura a outras aprendizagens.

Currículos bem formulados podem tornar-se instrumentos de orientação para os professores, possibilitando que façam escolhas didáticas e planejem aulas levando em conta o que é importante ensinar e quais são as efetivas condições dos alunos para aprender.

Permite ainda que eles produzam análises sobre a eficiência dessas escolhas em função do desempenho dos estudantes na aprendizagem. Também garante a equidade de acesso ao conhecimento a todos, independentemente da escola ou sala de aula que frequentam.

Para isso, o currículo deve ser concebido como percurso de atividades e práticas para quem aprende, e não como uma lista de conteúdos a serem ensinados.

Rever a formação docente e o desenvolvimento profissional do professor

É preciso aprender mais sobre a adolescência e a juventude. Os programas de formação de professores têm de incorporar os estudos existentes sobre adolescentes e jovens, assim como produzir pesquisas que investiguem condições de aprendizagem e aspectos comportamentais próprios dessa faixa etária. Os resultados dessas pesquisas, por sua vez, não farão sentido para a Educação se não forem associados a dimensões didáticas e ao processo de ensino e aprendizagem das diferentes áreas do conhecimento.

Ao pensar a formação inicial dos docentes, é preciso ainda levar em conta novas demandas da atuação do professor, tanto em relação à função social colocada hoje para a escola, quanto à necessidade de formar um profissional reflexivo e pesquisador, com domínio de técnicas e com autonomia para tomar decisões.

O conjunto de conhecimentos, atitudes e valores de que os professores se apropriam na formação inicial é a base para reconstruir conhecimentos e para construir a prática ao longo da vida profissional. Assim, é importante que as instituições de formação inicial se empenhem numa reflexão constante, tanto sobre o conteúdo, quanto sobre o tratamento metodológico e a gestão da sala de aula, com base em conhecimento efetivo sobre as demandas, necessidades e problemas vividos pelas escolas públicas do País.

É preciso também que garantam que os futuros professores, mesmo antes de iniciarem na profissão, tenham alguma familiaridade com as realidades das escolas públicas. Nesse sentido, é necessário superar a fragilidade na formação dos docentes especialistas, usualmente fraturada entre a aprendizagem de conteúdo específico separado da preparação pedagógica geral. →

A EXPERIÊNCIA DURANTE A FORMAÇÃO

Residência pedagógica e tutoria estão sendo experimentadas como novas estratégias formativas para professores iniciantes. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) tem iniciativas nessa direção, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid¹⁰), iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência. Esses projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica.

As instituições de Educação Superior interessadas em participar do Pibid devem apresentar à Capes seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. Atualmente, participam do Pibid 195 instituições de Educação Superior de todo o País, que desenvolvem 288 projetos de iniciação à docência em aproximadamente quatro mil escolas públicas de Educação Básica. Em 2012 foram concedidas 49.321 bolsas, o que representa um crescimento de mais de 80% em relação a 2011.

Um aprofundamento dessa formação prática depende de articulação corresponsável entre universidades/faculdades e unidades escolares, prevendo-se a fixação, nas escolas, de professores formadores qualificados para essa função.

10. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> (último acesso em novembro de 2013).

Luís Carlos de Menezes

Universidade de São Paulo

“Programas como o Pibid estão no caminho certo, estão crescendo; mas têm escala limitada se pensarmos na necessidade atual do País. Precisamos instituir a figura do professor formador dentro da escola, inclusive como uma possibilidade de carreira para o docente. Assim como no caso da residência médica e dos hospitais universitários, esse formador poderia ser corremunerado pelos centros formadores. E, para ganhar escala, um caminho talvez seja trazer o modelo do Pibid para cada estado, promovendo uma articulação entre as secretarias estaduais e as universidades.”

Também merece destaque na formação a natureza da função de professor como profissional que atua com e nas relações humanas. Essa condição, aliada à sua tarefa de gestor da sala de aula,

coloca-o numa situação de envolvimento pessoal com alunos, pares, corpo técnico das instituições onde atua e famílias. A qualidade desse envolvimento afetivo e os valores que permeiam as interações sociais na escola têm papel predominante no sucesso escolar dos alunos.

Outra recomendação aponta para a necessidade da criação de planos de carreira que assegurem: (i) desenvolvimento profissional permanente; (ii) oportunidades efetivas de estudo e acompanhamento da renovação de currículos e de pesquisas didáticas; (iii) participação em projetos inovadores; (iv) estágios planejados; e (v) atuação como formador/orientador de outros professores; tudo isso sem que ele tenha que abandonar a regência de classes.

Essas oportunidades, aliadas a uma remuneração condizente, devem ser acompanhadas pela fixação de professores em uma única escola, pelo estabelecimento de um número razoável de alunos por turma e pela oferta de recursos que vão desde aspectos materiais à supervisão e orientação do trabalho em sala de aula. É importante considerar que ainda são muito tímidas as iniciativas do poder público no sentido de formular boas políticas para a carreira de professores que atuam na Educação Básica e que os planos de Educação, de modo geral, têm dedicado pouca atenção a esse tema.

Inês Miskalo
Instituto Ayrton Senna

“O modelo atual de organização escolar nos Anos Finais, com aulas de apenas 50 minutos que fazem o professor pular de turma em turma, contribui para um distanciamento nas relações humanas, tão importantes nessa fase. Por um viés de formação, o professor dessa etapa assume o papel de especialista e, muitas vezes, adota uma postura adulta frente a um aluno que está acabando de deixar de ser criança e ainda depende de um vínculo afetivo para o seu desenvolvimento. Para mudar esse cenário, além de toda a reorganização curricular e administrativa, é importante que o professor seja chamado a se corresponsabilizar pelo resultado de cada aluno e não apenas pela média da turma. Mas esse não pode ser um trabalho solitário. Ele precisa estar apoiado pela coordenação pedagógica e pela direção. E a escola, por sua vez, precisa estar apoiada pela Secretaria de Educação nesse processo. O trabalho das relações humanas integrado aos objetivos de aprendizagem não nasce espontaneamente – precisa ser tratado como conteúdo de formação dos professores.”

Considerar as contribuições dos recursos tecnológicos para a aprendizagem

Os recursos tecnológicos podem facilitar a personalização do ensino em larga escala, criando condições para que cada estudante: (i) acesse os recursos com os quais aprende melhor; (ii) retome conteúdos que ainda não conseguiu aprender; e (iii) amplie as aprendizagens usando habilidades que lhes são mais favoráveis. Também disponibiliza recursos para o professor acompanhar, avaliar e orientar o percurso de cada aluno em função das dificuldades e progressos que apresenta.

A grande maioria dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental são “nativos digitais” e se sentem confortáveis e estimulados nesse universo. Entretanto, ainda é bastante tímida a adoção de tecnologias digitais na Educação brasileira. Algumas tentativas nessa direção têm se dedicado a transpor práticas e materiais didáticos convencionais para o mundo virtual, o que caracteriza um uso limitado e pouco eficiente dessas tecnologias em relação às reais possibilidades que oferecem para favorecer a aprendizagem. É preciso modelar novos processos e objetos de aprendizagem pautados pela cultura digital, que confirmam maior nível de interatividade, autonomia e autoria aos estudantes, bem como aos professores.

As escolas que utilizam as tecnologias com essa perspectiva tendem a ampliar o interesse e engajamento dos alunos, expandir o acesso a recursos educacionais de qualidade e personalizar a aprendizagem. A sugestão, portanto, é que as escolas com alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental adotem plataformas, aulas e objetos educacionais digitais (vídeos, games, redes sociais, aplicativos etc.) para permitir que cada aluno construa um percurso próprio de aprendizagem, no seu ritmo e com base nas suas necessidades. Dessa forma, pode-se promover um ensino híbrido nas salas de aula, mesclando atividades educativas centradas no uso das tecnologias com experiências de aprendizagem coletivas e colaborativas. O uso da tecnologia não deve se restringir às salas de informática. Também pode favorecer aprendizagens colaborativas entre professor-aluno e aluno-aluno, inclusive via redes sociais.

Para viabilizar essa experiência, é importante investir na ampliação do acesso a conexões de alta velocidade e ampliar os estudos sobre como as tecnologias impactam os processos de aprendizagem, investigando os limites e alcances da personalização do

ensino e promovendo experiências práticas nessa direção, para adensar o conhecimento sobre esses assuntos, considerando a realidade educacional brasileira.

Anna Penido

Instituto Inspirare

“Quando o tema é tecnologia na Educação, é preciso um cuidado especial para não cair na armadilha do modismo ou de uma oportunidade de investimento na compra de equipamentos, que depois pode mostrar-se inócua porque foi mal implementada. O primeiro passo é definir um projeto pedagógico, com objetivos claros de aprendizagem, para depois se pensar em como, quando e em quais conteúdos a tecnologia pode ajudar. Hoje falamos em um ensino híbrido, que mistura atividades online, mediação presencial e uma parte importante de experimentação e aplicação do conhecimento, por meio, por exemplo, de projetos de intervenção ou de criação de games. A segunda preocupação, não menos importante, é que o pacote de tecnologia tem de levar em conta infraestrutura, software, objetos de aprendizagem bem produzidos, formação de professores e processo de acompanhamento e avaliação.”

Incentivar a participação das famílias

Famílias e comunidade, em geral, são pouco estimuladas a entender e a discutir a aprendizagem dos filhos. Esse é um dos fatores que impacta na valorização e na apropriação dos aprendizados escolares, uma vez que a participação dos familiares é central para assegurar a frequência e o sucesso escolar de crianças e adolescentes.

Essa participação não se faz apenas com representação de pais nos conselhos de escola e em reuniões de Associações de Pais e Mestres (APMs), mas, e sobretudo, quando os saberes, a história, a cultura e os talentos das famílias e comunidades são mobilizados para promover as aprendizagens dos conteúdos curriculares.

A participação das famílias inicia-se com seu acolhimento pela escola e amplia-se com as oportunidades que esta lhes oferece para conhecer e discutir o desempenho escolar, os progressos e as dificuldades dos filhos. Também se estreita com o estabelecimento de parcerias com os professores sobre encaminhamentos necessários e modos de conduta adequados. As famílias ainda podem colaborar com as equipes da escola na mediação de conflitos, na

prevenção e contenção de incivildades, na sociabilidade, na manutenção e ambiência da escola.

O engajamento da comunidade, com a criação de oportunidades para envolvimento de novos espaços e agentes de aprendizagem, também precisa ser incentivado para que a escola se integre aos demais equipamentos de uso público, como parceira e incentivadora de atitudes cidadãs, gerando no aluno a sensação de pertença àquele território.

Incentivar o protagonismo adolescente

Muitas vezes, professores e escolas esperam dos adolescentes autonomia, capacidade de organização e maturidade que eles ainda não tiveram a oportunidade de desenvolver, o que costuma gerar conflitos. Por outro lado, a exuberância de energia, a inquietude e o questionamento que marcam essa fase da vida, se bem canalizados, podem tornar-se um fator impulsionador da própria aprendizagem, da promoção de atitudes e de valores positivos para o desenvolvimento das relações interpessoais.

Os adolescentes têm aspirações de coautoria. Querem reconhecer seu legado naquilo que vivem e fazem. Respondem bem a desafios práticos, especialmente quando são convidados a propor e realizar ações com significado e impacto para além dos limites da sala de aula.

O protagonismo e a participação do aluno precisam ser priorizados nos Anos Finais do Ensino Fundamental, não apenas nos aspectos da convivência social, com o objetivo de gerar compromisso, participação, corresponsabilidade e sensação de pertença, mas também em relação ao significado que eles conferem à própria aprendizagem e à capacidade de se autoavaliar, a fim de ampliar a confiança para aprender, desenvolver as próprias ideias, estabelecer conexões entre o que estão aprendendo na escola e as ações no dia a dia. Além de fundamental para a aprendizagem, esse protagonismo favorece a compreensão do professor sobre o estado real do conhecimento dos alunos¹¹.

11. Ilustra isso a experiência, há cerca de meio século, dos ginásios vocacionais dirigidos pela educadora Maria Nilde Mascellani, que pode ser conhecida no site da GVive (Associação dos Ex-Alunos e Amigos do Vocacional): <<http://www.gvive.org.br/>> (último acesso em novembro de 2013).

Conclusão

A organização, o funcionamento cotidiano da escola e a ausência de políticas direcionadas para os Anos Finais do Ensino Fundamental têm gerado consequências que ferem o direito de adolescentes a uma escolarização de qualidade, adequada às demandas e necessidades, como está anunciado no artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos:

O Ensino Fundamental se traduz como um direito público subjetivo de cada um e como dever do Estado e da família na sua oferta a todos.

E ainda, no artigo 4º, parágrafo único:

As escolas que ministram esse ensino deverão trabalhar considerando essa etapa da Educação como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade.

A iniciativa de produzir este texto foi motivada pela urgência de quebrar o silêncio e romper com a invisibilidade que cerca os Anos Finais do Ensino Fundamental, na perspectiva de unir esforços para superar os problemas apontados. A intenção é disseminar proposições que contribuam para a construção de um novo sentido para essa etapa da Educação Básica. Sinto esse que indique novas formas de trabalho escolar que, de fato, favoreçam a aprendizagem e criem novas relações dos alunos com o conhecimento. ♦



Alunos se preparam para mais um dia de aula em Salinópolis (PA).

Proposta para um Ensino Médio compatível com o século 21

Diagnóstico, entraves e caminhos possíveis para a construção de uma etapa final da Educação Básica alinhada com as atuais demandas da sociedade moderna, capaz de atrair o jovem para a escola e de garantir a ele um futuro mais promissor.

Introdução

Qual o objetivo do Ensino Médio brasileiro? Trata-se de um ciclo de preparação para a Educação Superior? Deveria preparar os jovens para a entrada no mundo do trabalho? Ou teria como objetivo oferecer uma formação geral, garantindo valores associados ao protagonismo juvenil, à ética e à cidadania? No seu formato atual, o Ensino Médio tende a abarcar uma imensidão de papéis e tarefas e acaba por não desempenhá-los de maneira satisfatória e completa. É inegável que esse segmento carece de uma nova proposta político-pedagógica.

Dessa forma, o objetivo deste texto é fazer algumas observações sobre o Ensino Médio no Brasil de hoje traçando um diagnósti-

Participaram dos encontros realizados na sede do movimento Todos Pela Educação: José Fernandes de Lima (Conselho Nacional de Educação); Manuel Palácios da Cunha e Melo (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora - Caed/UFJF); Wanda Engel Aduan e Ricardo Henriques (Instituto Unibanco); Ana Inoue (Itaú BBA); Françoise Trapenard (Fundação Telefônica); Marcos Magalhães e Alberto Toshikitse (Instituto de Co-responsabilidade pela Educação); Raquel Teixeira (Fundação Jaime Câmara); Ricardo Martins (Consultoria legislativa da Câmara dos Deputados); Simon Schwartzman e Ariana Britto (Instituto de Estudos de Trabalho e Sociedade – Iets); Vanessa Guimarães (ex-secretária de Estado de Educação de Minas Gerais); Ricardo Paes de Barros (Secretaria de Ações Estratégicas da Presidência da República) e Priscila Cruz, Andrea Bergamaschi e Vanessa Souto (Todos Pela Educação).

Organização final do texto: Ariana Britto, Carolina Portela, Roberta Mendes, Camila Iwasaki, Kássia Bobadilla.

co da situação atual, apontando os entraves que se apresentam no caminho das mudanças e apresentando propostas que permitam tratar as diferentes funções dessa etapa de ensino de forma compatível com as características da população que ela deve atender.

A preocupação tardia com o Ensino Médio passou a constar na agenda pública brasileira apenas a partir do movimento de universalização (também tardio) do Ensino Fundamental, no final dos anos 1990. Além disso, fatores associados a mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais nas últimas décadas tornaram o Ensino Médio foco de atenção de governantes, de especialistas da Educação e de várias parcelas da sociedade. A diversificação dos processos de trabalho passou a demandar, além de conhecimentos técnicos, habilidades gerais associadas à capacidade de abstração. Portanto, é imperativa a formação de um jovem capaz de lidar com essas mudanças.

Andrea Bergamaschi

Todos Pela Educação

“O Ensino Médio precisa mudar e se tornar mais atraente para o jovem de hoje, caso contrário, vai continuar frustrando as expectativas e as necessidades dos alunos. Vivemos numa sociedade cada vez mais dinâmica, digital, tecnológica e que exige cada vez mais criatividade e capacidade de articulação entre os conhecimentos. A Educação a que o jovem de 15 a 17 anos tem direito precisa estar sintonizada com o mundo do lado de fora da escola e, assim, fazer sentido para a vida dele como cidadão dessa sociedade. Em tempo de bônus demográfico, essa mudança é mais que urgente, sob o risco de perdermos uma oportunidade única para o País.” →

O QUE DIZ A LEI

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, pretendeu, em certa medida, incorporar essas mudanças ao concretizar a ideia do Ensino Médio como etapa de consolidação da Educação Básica, na qual se aprofundam os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e se prepara para o mundo do trabalho. Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE), proposto pelo MEC em 2010 e que ainda tramita no Congresso Nacional, incluiu metas específicas para o Ensino Médio que incorporam, além da universalização do atendimento para a população de 15 a 17 anos, o fomento à expansão da oferta da Educação Profissional Técnica, especialmente vinculando-a com arranjos produtivos, sociais e identidades regionais e locais.

No Brasil, a preocupação crescente em relação à Educação Básica e, especificamente, ao Ensino Médio, pôde ser notada também por meio dos avanços na coleta e na disponibilização de dados educacionais associados ao estabelecimento de mecanismos de avaliação. Como exemplo, é possível citar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Aplicado a cada dois anos, o Saeb produz informações detalhadas até o nível estadual sobre o desempenho escolar dos estudantes das redes públicas e privadas ao final do Ensino Médio. Outro instrumento dedicado a essa etapa é o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Inicialmente aplicado em 1998, o Enem é um exame não obrigatório, cuja função foi ampliada recentemente pela vinculação dos resultados da prova aos processos de seleção para ingresso na Educação Superior.

Esse olhar mais atento ao Ensino Médio, se por um lado permitiu que ele se expandisse, embora sem atingir a desejada universalização, não resultou em melhora significativa de qualidade, conforme mostra a evolução recente do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹. A Tabela 1 mostra o Ideb do Ensino Médio entre 2005 e 2011 e a projeção até 2021, por rede de ensino. Apesar de o índice de 2011 estar dentro da meta proposta pelo MEC, não houve ganho significativo nos últimos anos. O quadro mostra-se ainda mais grave quando se percebe que a rede pública cresceu apenas 0,3 pontos no período assinalado. →

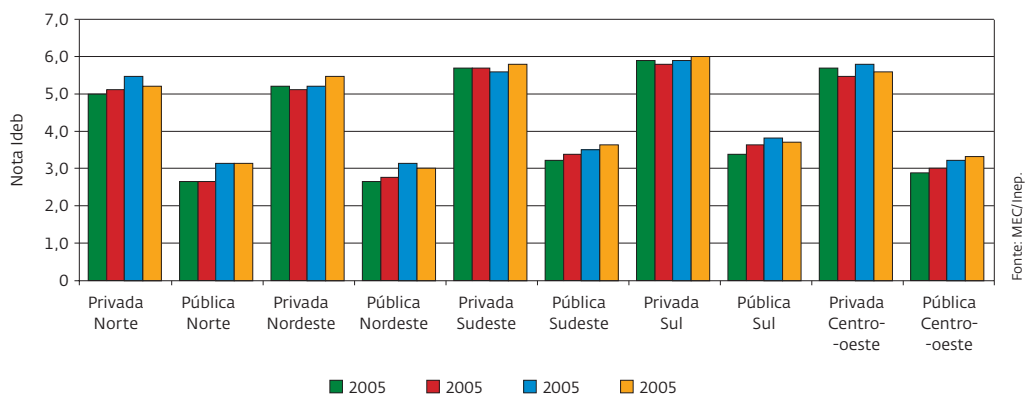
TABELA 1												
IDEB DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO E PROJEÇÃO												
ATÉ 2021 POR REDES DE ENSINO												
Rede	Ideb verificado				Projeções							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3,4	3,5	3,6	3,7	3,4	3,5	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2
Estadual	3,0	3,2	3,4	3,4	3,1	3,2	3,3	3,6	3,9	4,4	4,6	4,9
Pública	3,1	3,2	3,4	3,4	3,1	3,2	3,4	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9
Privada	5,6	5,6	5,6	5,7	5,6	5,7	5,8	6,0	6,3	6,7	6,8	7,0

Fonte: MEC/Inep.

1. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, tem como finalidade aferir a qualidade de cada escola individualmente e em sua rede de ensino, com base no desempenho do aluno no Saeb e nos índices de aprovação. Fonte: <<http://inep.gov.br/web/porta-ideb/o-que-e-o-ideb>> (último acesso em novembro de 2013).

Nenhuma das regiões brasileiras apresentou evolução significativa nos resultados do Ideb ao longo do período analisado, como pode-se observar no Gráfico 1. Assim, regiões que já se destacavam por apresentar desempenho superior mantiveram-se no mesmo patamar. Na região Sul, por exemplo, o Ideb da rede pública variou de 3,4 em 2005 para apenas 3,7 em 2011. Na rede privada, passou de 5,9 em 2005 para 6,0 em 2011. Além da estagnação, um aspecto de maior preocupação para os sistemas de ensino se destaca quando observada a distância – em todas as regiões – entre as redes pública e privada. A região Centro-oeste foi a que teve maior redução dessa discrepância, com uma queda de aproximadamente 18%, passando de 2,8 pontos para 2,3 pontos. A região Nordeste, por sua vez, permaneceu praticamente estabilizada nessa comparação. →

GRÁFICO 1
TAXAS DE ABANDONO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
EM 2011 – BRASIL, REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO



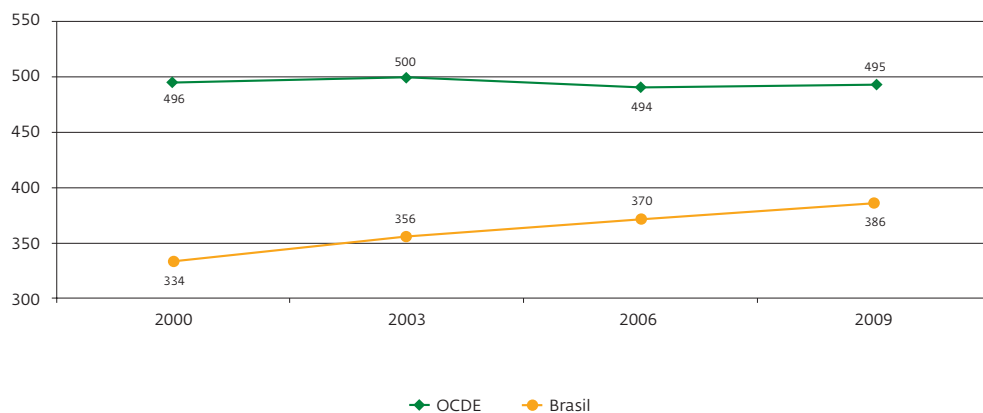
Como o Ideb combina resultados de desempenho em provas de matemática e de língua portuguesa com dados de fluxo escolar, o sentido dessas variações só pode ser entendido tomando-se separadamente os dois componentes.

O desempenho insatisfatório dos alunos brasileiros também em exames internacionais como o Pisa (sigla em inglês para *Programme for International Student Assessment*, Programa Internacional de

Avaliação de Estudantes), realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), reforça a gravidade do problema da qualidade no Ensino Médio.

No Gráfico 2 é possível observar que, apesar da tendência positiva ao longo dos anos, o desempenho em matemática dos jovens brasileiros em 2011 (386 pontos) ainda está distante da média dos países da OCDE (495 pontos). Além disso, a maioria esmagadora dos alunos brasileiros não passou do nível 2 (cujo limite são 420 pontos) no teste do Pisa. De acordo com a escala do Pisa, jovens de 15 anos de idade ao final do Ensino Fundamental ou início do Ensino Médio que alcançam essa pontuação conseguem “interpretar e reconhecer situações em contextos que exigem apenas dedução direta. Os alunos são capazes ainda de empregar algoritmos básicos, fórmulas e convenções matemáticas simples”². →

GRÁFICO 2
EVOLUÇÃO DO DESEMPENHO MÉDIO EM MATEMÁTICA
DOS ALUNOS BRASILEIROS NO PISA – 2000 A 2009



Fonte: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>> (último acesso em novembro de 2013).

2. Fonte: OCDE, 2009. *Pisa 2009 Assessment Framework* (p.122). Mais detalhes ver: <<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>> (último acesso em novembro de 2013).

Por fim, os dados divulgados pelo movimento Todos Pela Educação (*De olho nas Metas 2012*) revelam que os alunos do Ensino Médio foram os que apresentaram maior defasagem na aprendizagem. No 3º ano do Ensino Médio, menos de um terço (29%) dos estudantes tem conhecimento adequado em língua portuguesa; e apenas 10%, em matemática.

Três fatores ajudam a entender a situação atual e são também as bases para as sugestões de políticas apresentadas mais adiante, nesta publicação. Primeiro, é necessário verificar em que medida o Ensino Médio brasileiro conta com as condições mínimas para alcançar os próprios objetivos. Se existe um déficit na formação inicial de professores, se os alunos estudam à noite em horário reduzido e se as escolas não têm instalações adequadas, nenhum sistema educativo pode funcionar bem. Segundo, é preciso avaliar se, mesmo nas melhores condições, é pertinente a atual proposta do Ensino Médio, com seu currículo “enciclopédico” e o predomínio das práticas de memorização. Terceiro, é preciso levar em consideração a diversidade de propósitos do Ensino Médio – preparação para a Educação Superior, formação profissional para o mundo do trabalho e Educação geral para a cidadania – assim como a diversidade de alunos que chegam até ele, de diferentes idades e condições socioeconômicas, com lacunas geralmente graves de formação anterior. Dadas essas variáveis, deve-se examinar profundamente a possibilidade de oferecer aos jovens um leque de opções compatível com esses diferentes objetivos e públicos.

Ricardo Martins

Assessoria parlamentar da Câmara dos Deputados

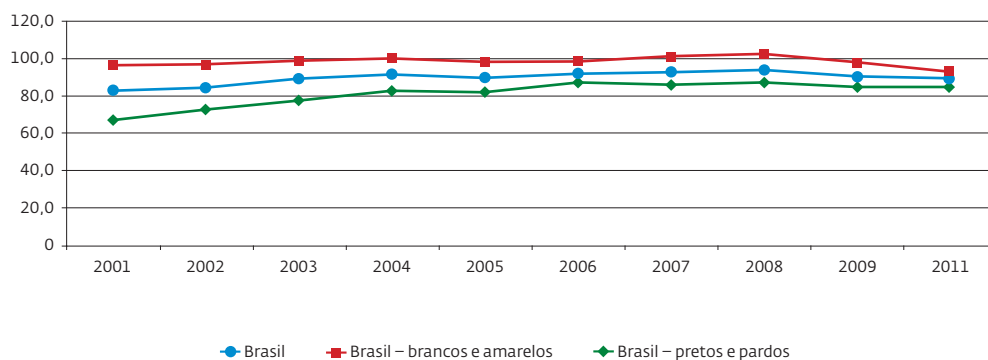
“As mudanças no nosso sistema educacional sempre são muito lentas. Se as leis forem muito genéricas, a tendência será o conservadorismo. Hoje, a lei não proíbe que uma rede se torne mais flexível; mas como ela também não diz como poderia ser essa flexibilização, nada se altera. Nesse sentido, a LDB, que afirma que deve haver uma base nacional comum, poderia acrescentar que, para além dessa base comum, os currículos deveriam oferecer alternativas de formação aos alunos direcionadas às diferentes áreas do conhecimento.”

Diagnóstico

Cobertura e acesso

Um importante desafio do Ensino Médio é a universalização do acesso, a qual está diretamente relacionada à conclusão do Ensino Fundamental. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (Pnad) para a última década (Gráfico 3) mostram que houve um crescimento de seis pontos percentuais na taxa de matrícula no Ensino Médio, passando de 81,9% em 2001 para 88% em 2011 – abaixo, no entanto, da taxa de 2008, que foi de 93,2%. Na Pnad de 2011, nota-se essa queda na taxa de matrícula bruta³, que, de acordo com Neri e Oliveira⁴, pode ser explicada em grande parte pela melhoria de fluxo. Por outro lado, as melhorias recentes do Ensino Médio acabam sendo auferidas pelos que ainda permanecem interessados: os jovens de 15 a 17, na idade correta e com retornos claros. →

GRÁFICO 3
EVOLUÇÃO DA TAXA BRUTA DE MATRÍCULA
NO ENSINO MÉDIO – BRASIL, 2001-2011



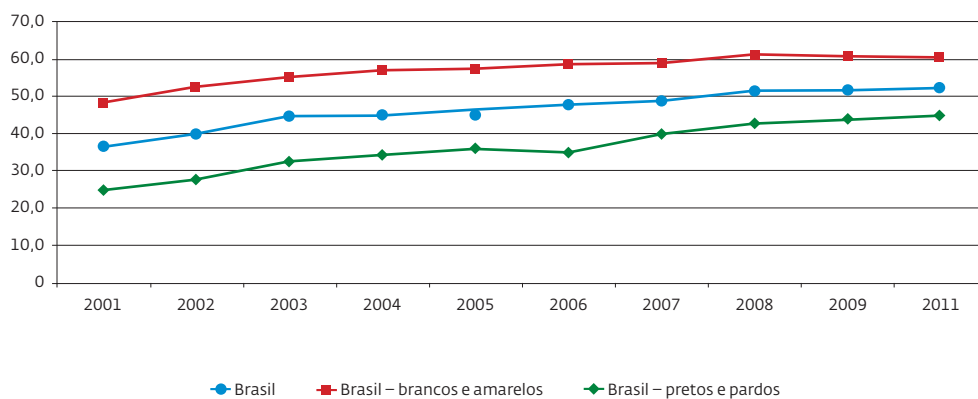
Fonte: Estimativas produzidas pelo IETS com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), exceto área da região Norte
Nota: não há dados de 2010 porque em anos de Censo não há aplicação da Pnad.

3. A taxa bruta de matrícula compara o total de alunos matriculados nesse nível com a população na faixa etária de 15 a 17 anos.

4. Ver mais em: NERI, M.; OLIVEIRA, L.F.B. "Frequência escolar entre 15 e 17 anos: fluxo e motivação". In: *De olho nas metas 2012*, Editora Moderna.

A taxa líquida de matrícula, que mostra a proporção de jovens entre 15 e 17 anos que estão matriculados no Ensino Médio, tem crescido muito pouco, chegando a 52,4%, ou seja, pouco mais da metade (Gráfico 4). Os demais jovens dessa faixa etária ou ainda estão retidos no Ensino Fundamental (40,1%) ou já não estudam (16,3%), com alguns ainda em cursos não regulares. →

GRÁFICO 4
EVOLUÇÃO DA TAXA DE MATRÍCULA LÍQUIDA
NO ENSINO MÉDIO – BRASIL, 2001-2011



Fonte: Estimativas produzidas pelo IETS com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), exceto área da região Norte
Nota: não há dados de 2010 porque em anos de Censo não há aplicação da Pnad.

O recorte em ambos os indicadores considerando os jovens pretos e pardos mostra o quanto essa parcela ainda herda um passivo educacional das gerações anteriores, apesar dos sinais de expansão. Para esse grupo, a taxa de escolarização bruta, que era de 68% em 2001, atinge 84% na década seguinte. E a frequência líquida, que representava apenas 25% dos jovens pretos e pardos matriculados no Ensino Médio, apesar da sensível expansão, ainda atinge menos da metade desses jovens, 46% em 2011.

Rendimento e fluxo escolar

Aprovação e reprovação

Em relação às taxas de reprovação no Ensino Médio, os indicadores calculados com base no Censo Escolar 2011 mostram que ainda está longe o patamar desejável (Tabela 2). A taxa de reprovação total no Ensino Médio chegou a 13,0%. Já quando se verificam os dados desagregados por unidade da federação, é possível observar disparidades regionais ainda tão comuns: em cinco unidades, o percentual de reprovação chega a quase um quinto dos alunos: atingindo 20,7% no Rio Grande do Sul, 18,5% no Distrito Federal e no Rio de Janeiro, 18,4% no Espírito Santo e 18,2% no Mato Grosso; dentre as unidades da federação com menor nível de reprovação, destacam-se Amazonas (6,0%) e Ceará (6,7%). →

TABELA 2 TAXAS DE REPROVAÇÃO NO ENSINO MÉDIO (TOTAL) POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO – BRASIL, 2012			
Unidade da Federação	Taxa de reprovação (%)	Unidade da Federação	Taxa de reprovação (%)
Brasil	12,2	Pará	12,7
Acre	11,8	Paraíba	7,7
Alagoas	9,1	Paraná	12,8
Amazonas	13,8	Pernambuco	9,5
Amapá	6,4	Piauí	8,3
Bahia	12,3	Rio Grande do Norte	14,9
Ceará	6,9	Rio Grande do Sul	8,1
Distrito Federal	18,6	Rio de Janeiro	16,8
Espírito Santo	17,5	Rondônia	12,3
Goias	9,7	Roraima	18,6
Maranhão	11,5	Santa Catarina	10,1
Minas Gerais	19,7	São Paulo	12,6
Mato Grosso do Sul	15,5	Sergipe	10,8
Mato Grosso	12,4	Tocantins	12,8

Fonte: MEC/Inep/Deed.

A taxa de aprovação, por sua vez, corresponde ao percentual de alunos, considerando o total de matrículas, que ao final do ano letivo concluíram com sucesso determinado ano escolar. Dados

da Prova Brasil 2011 mostram que, em média, de cada dez alunos em escolas públicas matriculados no 1º ano do Ensino Médio, apenas sete são aprovados (em escolas privadas, a taxa de aprovação chega a quase 90%). Contudo, ressalta-se um aspecto positivo: o crescimento da taxa total de aprovação de 73% para 77%, entre 2005 e 2011, movido principalmente pela melhora relativa na taxa de aprovação da rede pública, que passou, no mesmo período, de 71% para 75%.

Abandono e evasão escolar⁵

A Tabela 3 mostra que as taxas de abandono continuam altas no Ensino Médio, apesar da tendência decrescente nos últimos anos. Em 2010, um em cada dez alunos que frequentavam o Ensino Médio deixavam de fazê-lo no ano seguinte, e essa proporção é caracteristicamente mais elevada no 1º ano (12,5% em 2010).

Dentre as possíveis causas do abandono está o fracasso escolar, uma vez que alunos que estão “mal” na escola não se sentem motivados a continuar os estudos. Pesquisas relacionadas ao tema mostram que quanto maior o percentual de repetência tanto maior será o percentual de abandono em uma determinada escola. De acordo com Corti e Freitas, o abandono também está ligado à distância entre o “mundo escolar” e o “mundo juvenil”, o que faz da escola um espaço desinteressante, com um caráter obrigatório, e não prazeroso. Dessa forma, isso tem ocasionado uma perda progressiva da capacidade da escola de gerar referências significativas para a vida dos jovens que a frequentam. →

5. O abandono escolar se caracteriza quando o aluno, por algum motivo, deixa de frequentar as aulas, não completando a série em que estava matriculado; a evasão escolar ocorre quando o aluno deixa a escola e não retorna no ano seguinte.

TABELA 3
TAXAS DE ABANDONO ESCOLAR POR ANO
DO ENSINO MÉDIO – BRASIL, 2007-2012

	Taxas de abandono			
	Total	1º ano	2º ano	3º ano
2007	13,2	16,5	12,4	9,4
2008	12,8	15,9	12,1	9,3
2009	11,5	14,1	10,6	8,4
2010	10,3	12,5	9,6	7,6
2011	9,5	11,8	8,8	7,0
2012	9,1	11,6	8,5	6,3

Fonte: MEC/Inep/Deed.

A análise por unidade da federação⁶ mostra que os estados do Norte e do Nordeste estão no topo em relação ao total de abandono escolar no Ensino Médio. No Pará, quase 20% dos alunos deixaram de frequentar as aulas em 2010, seguido de Alagoas (17,8%), Paraíba (17,4%), Rio Grande do Norte (17,3%) e Piauí (16,7%). Na outra ponta, São Paulo se destacou com o menor índice de abandono no período, 4,5%. Por fim, vale ressaltar Pernambuco, unidade que alcançou a maior redução no abandono escolar, 11 pontos percentuais, chegando a 11% em 2010.

Em relação à evasão escolar, dados do Censo Escolar de 2007 mostravam que a taxa de evasão no Ensino Médio atingia 13,3%. No suplemento de Educação da Pnad de 2006, são apresentados alguns aspectos subjetivos das principais causas da evasão escolar: (i) dificuldade de acesso à escola (10,9%); (ii) necessidade de trabalho e geração de renda (27,9%); (iii) falta intrínseca de interesse (40,3%); e (iv) outros motivos (21,7%).

Distorção idade-série

A taxa de escolarização líquida, aliada aos anos de repetência acumulados até a conclusão da Educação Básica, mostra o tamanho do atraso em relação à idade-série no Ensino Médio. A Tabela

6. Fonte: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=M15&t=abandono-escolar-serie-ensino-medio-serie>> (último acesso em novembro de 2013).

4 revela uma evolução positiva, ainda que lenta, no atraso escolar dos jovens, passando de quatro para pouco menos de três anos em uma década.

Isso quer dizer que a idade média dos jovens matriculados no Ensino Médio, que deveria estar entre 15 e 17 anos, se aproxima dos 18 anos. Entre as dez regiões metropolitanas de abrangência da Pnad, o atraso em Belém é o dobro daquele identificado na região paulistana; respectivamente, quatro e dois anos em relação à idade ideal. →

TABELA 4										
DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NO ENSINO MÉDIO –										
BRASIL E REGIÕES METROPOLITANAS (2001-2011)										
Ano	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011
Brasil	3,9	3,7	3,7	3,8	3,8	3,6	3,6	3,5	3,3	2,8
Regiões Metropolitanas										
Belém	4,6	4,6	5,2	5,1	5,2	5,1	4,8	4,5	4,7	3,8
Fortaleza	4,6	4,6	5	3,8	3,6	3,2	3,6	3,1	3,1	2,7
Recife	4,0	4,1	4,0	3,8	4,3	4,5	4,6	4,5	4,3	4,5
Salvador	4,4	4,8	5,0	5,4	5,5	5,5	5,2	5,0	5,3	4,5
Belo Horizonte	3,7	3,5	3,2	3,2	3,0	3,3	3,2	3,3	3,7	2,9
Rio de Janeiro	4,1	3,9	4,0	4,5	4,7	4,6	4,7	4,8	4,1	3,0
São Paulo	3,2	3,1	3,3	3,5	3,6	3,1	2,9	2,8	2,8	2,1
Curitiba	3,8	4,2	3,9	4,5	4,4	3,6	2,5	4,7	3,3	2,5
Porto Alegre	3,1	3,1	3,5	3,6	3,1	3,1	2,8	3,0	2,6	2,4
Belém	4,6	4,6	5,2	5,1	5,2	5,1	4,8	4,5	4,7	3,8

Fonte: MEC/Inep.

A consequência desse atraso é que grande parte dos jovens não conseguem concluir o Ensino Médio e continuar seus estudos em nível superior. No mais, parte dos estudantes que evadem, quando optam por retornar aos estudos, o fazem por meio de programas de EJA (Educação de Jovens e Adultos), cujos resultados, em termos de qualidade da aprendizagem, são ainda bastante discutíveis (Schwartzman e Castro, p. 5-6).

Fato é que esse problema não tem sua origem no Ensino Médio, ou seja, boa parte dos alunos já vem com deficiências de aprendizagem do Ensino Fundamental e, via de regra, com um histórico

de repetências acumuladas até então. Ao chegar, os jovens já estão em uma situação de atraso na aprendizagem e, em grande medida, desmotivados para continuar os estudos.

Entraves

Não cumprimento da carga horária prevista

O tempo em sala de aula e o tempo gasto para realizar lições de casa têm forte relação com a aprendizagem dos alunos (OCDE, 2012). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), definidas pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministério da Educação em janeiro de 2012, espera-se que os estudantes recebam no mínimo 2.400 horas de ensino, tendo como referência uma carga horária diária de quatro horas, distribuídas em, ao menos, 200 dias letivos, em três anos. Os dados disponíveis, segundo levantamento do MEC para o ano 2000 (Tabela 5), mostram que quase todas as unidades da federação reportam duração média de quatro a cinco horas de aulas por dia, com o Rio de Janeiro se destacando com 5,4 horas. Não há informações, no entanto, se essas horas são efetivamente cumpridas, particularmente nas escolas que funcionam no período noturno. →

TABELA 5
MÉDIA DE HORAS-AULA DIÁRIAS NO ENSINO MÉDIO,
POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, SEGUNDO A
UNIDADE DA FEDERAÇÃO – BRASIL, 2012

Unidade da federação	Média diária de horas-aula	
	Pública	Privada
Brasil	5,3	4,6
Acre	4,7	4,3
Alagoas	5,2	4,5
Amazonas	5,3	4,6
Amapá	5,1	4,2
Bahia	5,3	4,5
Ceará	5,1	4,6
Distrito Federal	5,4	5
Espírito Santo	5,6	4,6
Goiás	5,3	4,6
Maranhão	5,2	4,5
Minas Gerais	5,1	4,1
Mato Grosso do Sul	5,2	4,4
Mato Grosso	5,2	4,4
Pará	5,3	4,2
Paraíba	5,2	4,8
Paraná	5,3	4,3
Pernambuco	5,2	5,3
Piauí	5,9	4,5
Rio Grande do Norte	5,4	5,3
Rio Grande do Sul	5,1	4,1
Rio de Janeiro	4,8	4,5
Rondônia	5,5	4,4
Roraima	5,9	4,3
Santa Catarina	4,7	4,1
São Paulo	5,5	4,8
Sergipe	5,2	4,5
Tocantins	5,2	4,4

Fonte: MEC/Inep.

EXPOSIÇÃO AO ENSINO EM BAIXA

Em levantamento efetuado pelo Instituto de Co-responsabilidade pela Educação ao longo de dez anos mostrou-se que, em média, um aluno nessa etapa tem apenas 66% do tempo efetivamente dedicado à aprendizagem, enquanto no período noturno esse percentual cai de maneira ainda mais drástica; ou seja, das 4,5 horas programadas, apenas 40% do tempo (1,8 horas) é efetivamente utilizado pelo professor para ensino em sala de aula.

Em estudo realizado pelo Ibope em parceria com o Instituto Unibanco, no qual se buscou medir a “audiência” dessa etapa de ensino, foi constatado que, da carga horária anual de 800 horas previstas pela legislação brasileira para as escolas de Ensino Médio, apenas 43%, ou 344 horas, são efetivamente de atividades de ensino. No restante, ou não há aula, ou o aluno não está lá para aprender.

Ensino Médio noturno

Um dos principais problemas em relação ao Ensino Médio está na oferta excessiva de vagas no horário noturno. Os problemas de desempenho dos alunos que frequentam as aulas nesse período se somam aos já citados: currículo extenso e fragmentado, carga horária reduzida, insegurança no entorno escolar e cansaço dos alunos (em geral, eles trabalham) e do professor, levando esses jovens a uma experiência educacional de qualidade precária. No período noturno, são claramente observados baixos índices de desempenho, altos índices de desistência e frequência irregular às aulas (tanto dos professores, quanto dos alunos).

Dados do Censo Escolar de 2011 revelam que, dos 8,4 milhões de estudantes matriculados no Ensino Médio, 2,7 milhões, cerca de um terço, estudavam à noite, sendo esse turno responsável pela maior parte da oferta de Educação secundária. Todavia, torna-se inviável oferecer o mesmo nível de qualidade em um tempo diferenciado e em condições desfavoráveis em termos de qualidade dos professores e da estrutura escolar. Para lidar com isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais indicam a ampliação da duração total do Ensino Médio noturno para além dos três anos atuais, com redução da carga horária diária e anual. →

PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR

O governo federal instituiu, em 2009, o programa Ensino Médio Inovador⁷. O foco principal é induzir o redesenho curricular com base em ações que incluem o aumento da carga horária mínima obrigatória (de 2.400 para 3.000 horas, nos três anos do Ensino Médio) e a diversidade nas práticas pedagógicas, incluindo atividades de produção artística e aquelas realizadas em laboratórios⁸. As redes que aderissem ao programa, seria destinado apoio técnico-financeiro por parte do MEC para o redesenho curricular. Até 2011, o programa havia sido implantado em 18 unidades da federação, representando recursos investidos da ordem de R\$ 33 milhões, atingindo 296 mil alunos em 357 escolas⁹.

7. Portaria nº 971 de 09/01/2009.

8. Nesse modelo de redesenho curricular, a proposta ideal (apontada pelas DCNEM's) deveria estar organizada em quatro eixos: trabalho, tecnologia, ciência e cultura.

9. Fonte: Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC).

Deficiências da formação docente

Sabe-se que grande parte da dificuldade das escolas para melhorar os resultados deve-se à baixa qualidade da formação dos professores, que já chegam aos cursos de pedagogia e licenciaturas com deficiências de formação prévia e não adquirem neles as competências específicas para o exercício do magistério. No Ensino Médio, há um déficit de professores com formação adequada para certas áreas, sobretudo em disciplinas relacionadas às ciências exatas. Em 2010, segundo dados da Sinopse Estatística da Educação Básica, apenas 20% dos professores com formação superior que atuavam no Ensino Médio tinham formação específica em áreas relacionadas a ciências, física ou matemática. O tema do recrutamento e da formação de professores, nos diversos níveis da Educação pré-escolar, fundamental e média, requer políticas específicas do setor público no âmbito federal, estadual e municipal, cuja análise transcende os propósitos deste texto, embora seja inseparável de qualquer política de melhoria da qualidade da Educação.

Currículo sobrecarregado

O excesso de disciplinas no currículo do Ensino Médio é um problema conhecido, que faz com que os conteúdos sejam transmitidos de forma superficial por métodos tradicionais e, de certa forma, ultrapassados. Isso resulta em pouca atratividade do ensino e não desperta o interesse da maioria dos alunos, comprometendo a consolidação dos novos conhecimentos. Atualmente, o número de componentes curriculares obrigatórios no Ensino Médio chega a 13 ou mais, podendo atingir 19 disciplinas para alunos matriculados em cursos técnicos já que eles também têm de cumprir o currículo regular. Além da longa lista de componentes previstos pela LDB, outros, como ética e cidadania, empreendedorismo, educação financeira e sociologia, foram introduzidos por leis aprovadas pelo Congresso, respondendo a demandas de diferentes setores.

As DCNEMs aprovadas em 2012 propõem a integração das diferentes disciplinas em quatro grandes áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas; dentro das quais os diferentes componentes seriam trabalhados de forma interdisciplinar. Uma das questões, no entanto, é se a tentativa de proporcionar uma Educação interdisciplinar, ou transdisciplinar, não levaria a uma diluição ainda maior dos conteúdos, considerando inclusive a formação e preparação dos professores de nível médio para lidar com essas novas diretrizes.

As múltiplas funções do Enem

No passado, havia no Brasil, como na maioria dos países, diferentes opções de formação no Ensino Médio, incluindo duas vertentes acadêmicas (clássico e científico), formação de professores nas escolas normais e ensino profissional nas áreas de comércio, indústria e agricultura. Hoje, o currículo é unificado e reforçado pelo Enem, que funciona como mecanismo de seleção dos candidatos para as universidades federais e outras que decidam aderir ao sistema. No início, o Enem havia sido concebido como um sistema de aferição do padrão de qualidade do Ensino Médio, mas, em 2009, por meio da Portaria nº 109/2009, teve seus objetivos ampliados, alterando seu formato original e assumindo três finalidades: avaliação do Ensino Médio com o objetivo de subsidiar políticas públicas; certificação daqueles que estão fora do sistema escolar, como

mecanismo para aferir conhecimentos; e avaliação classificatória para ingresso na Educação Superior.

Com essas novas funções, o número de participantes do Enem aumentou significativamente, várias universidades substituíram seus vestibulares tradicionais pelo exame nacional e todo o sistema de Ensino Médio passou a se organizar para preparar seus alunos para o teste, independentemente da sua área de interesse e das perspectivas para além do Ensino Médio. Ao assumir o papel de ferramenta de certificação do conhecimento para aqueles que estão fora da escola, o Enem reduz o estímulo ao desenvolvimento de cursos alternativos de tipo profissional, mais voltados para o mundo do trabalho. E esvazia, potencialmente, os cursos de EJA, que contemplam uma vertente técnica que nunca chegou a se desenvolver plenamente.

Somado a isso, está o desafio intrínseco de vincular o formato do Enem às diferentes modalidades de Ensino Médio ofertadas, e vice-versa. Por não contemplar essa diversidade, não existe uma leitura da escala do Enem que permita identificar o que cada ponto significa em termos de conhecimento; o que impossibilita pensar e avaliar diferentes perfis de estudantes e suas escolhas logo ao término do Ensino Médio.

O Ensino Médio técnico

A LDB estabelece que o Ensino Médio técnico deveria ter como um de seus objetivos a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, para uma habilitação profissional, a ser desenvolvida no formato articulado com o Ensino Médio e subsequente a ele. Uma das principais dificuldades desse modelo está na vinculação existente entre o Ensino Médio acadêmico e o ensino tradicional. No modelo vigente, o aluno que opta pela trajetória profissionalizante deve cumprir, de forma compulsória, tanto o currículo acadêmico quanto as disciplinas da formação profissional.

Dados do Censo Escolar 2011 revelam que existiam pouco menos de 1 milhão de alunos matriculados na Educação Profissional (993.187), sendo que 56% deles se encontravam em instituições privadas, e 32% na rede estadual, com destaque para o estado de São Paulo. Há, portanto, a necessidade de expansão da oferta de cursos profissionais e técnicos de nível médio, ainda pouco expressivos no País. No Brasil, tal modalidade responde por apenas 14% das

matrículas, contra 56% na Finlândia, 52% na Alemanha, 44% na Espanha e na França e 37% no Chile¹⁰.

Existe ainda um descolamento entre o ensino profissional e a qualificação profissional de que o mundo do trabalho necessita, uma vez que a formação dos alunos fica, em grande parte, restrita à aprendizagem em sala de aula, e, portanto, distante da experiência e do trabalho prático. Com isso, o jovem por muitas vezes se decepciona com a lacuna que encontra entre sua formação e o mundo real do trabalho, assim como as empresas tendem a questionar a *práxis* desse profissional. →

O PRONATEC

Uma política recente que merece ser destacada por possuir grande repercussão sobre a ideia de expansão da oferta e de cursos de Educação Profissional e Técnica é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado em 2011 por meio da Lei nº 12.513. As estimativas iniciais de investimento até 2014 chegam a R\$ 24 bilhões para uma projeção de crescimento no número de matrículas que atinja oito milhões de alunos. Para atender a essa expansão de vagas, o programa conta fortemente com a participação do Sistema S (Sesi, Senai, Senac, Sesc), sobretudo na ampliação e readequação da infraestrutura de suas unidades. Como, no entanto, o Pronatec não propõe mudanças significativas no atual formato do currículo do Ensino Médio, sua expectativa de atrair mais jovens e impulsionar o crescimento das matrículas pode não se concretizar num curto prazo.

Wanda Engel Aduan
Instituto Unibanco

“Há alternativas de flexibilização curricular sendo experimentadas, embora ainda longe do ideal. Orientações mais específicas para o Ensino Médio poderiam ajudar. Em Goiás, por exemplo, parte da rede está organizada por semestre, assim como na Educação Superior. No Pará, o aluno que vai mal numa disciplina não é reprovado, e carrega apenas essa disciplina como dependência. Vale destacar que ainda temos problemas sérios em relação ao acesso. Apenas metade dos jovens na idade correta está hoje no Ensino Médio. O Brasil está se desenvolvendo, e os nossos jovens correm o risco de ficar à margem desse processo.”

10. Fonte: Dados do Instituto de Estatística da Unesco (2012). Para mais detalhes, ver: <<http://stats.uis.unesco.org>> (último acesso em novembro de 2013).

Propostas



Foto: Delfim Martins/Pulsar Imagens

Alunos do Ensino Médio durante o intervalo em escola de Rio Branco (AC).

Reorganização e diversificação do currículo

Diversos países que buscaram a melhoria da qualidade de seus sistemas educacionais enfatizaram, em maior ou menor grau, a reforma curricular, abrindo espaço para diversificação de ofertas e escolhas por parte dos alunos. Essas escolhas permitem optar por programas de estudo. Nessas nações, variam a composição e o número de disciplinas oferecidas nas escolas, o currículo pretendido, incluindo uma parte obrigatória e outra não, bem como o grau de exigência a que os estudantes serão submetidos nos exames de certificação (leia tabela comparativa na página 95).

Nesse contexto, Finlândia e Canadá (especificamente Ontário e Alberta) se destacam entre as localidades que apresentam as estruturas mais flexíveis em termos de disposição das disciplinas. Nelas, a organização do currículo é realizada pelo próprio aluno em módulos contendo um número específico de créditos a ser completados para obtenção do diploma de conclusão.

A organização do currículo escolar é também diversificada entre os países, ora tratando-se de um conjunto de disciplinas obrigatórias e eletivas (Singapura, Hong Kong, Liechtenstein), ora tratando-se de um currículo com um núcleo comum associado a um conjunto de eletivas a serem escolhidas pelos alunos (Japão, Suíça, Chile). No mais, existe em boa parte dos países da OCDE uma diversidade nos níveis de tomada de decisão sobre a seleção de disciplinas, definição de conteúdo dos cursos, seleção de programas oferecidos nas escolas, desenho de programas de estudo e tempo de aprendizagem, com participação inclusive de pais, como no caso da Islândia (OCDE, 2012, p. 432).

Ana Inoue

Itaú BBA

“Há no Ensino Médio um engessamento por conta das disciplinas obrigatórias, que são muitas. Isso impede escolhas. Não se pode aprofundar temas específicos e de maior interesse para os alunos. A primeira ruptura precisaria acontecer nesse ponto. Temos de garantir um núcleo básico – língua portuguesa, matemática, artes, educação física e uma língua estrangeira – e oferecer uma variedade de disciplinas eletivas organizadas dentro das demais áreas, que não precisam ser muitas, podem estar estruturadas a partir da divisão clássica de humanas, exatas e biológicas, com a tecnologia de modo transversal. Com essa flexibilidade, as escolas teriam a chance de se tornar centros de excelência, cada qual com sua especialização, conforme a necessidade e pertinência de cada local. Nesse sentido, o ensino por meio de projetos didáticos ganharia força e incentivaria a formação de polos de criação dentro das escolas. Por sua vez, o Ensino Técnico, que hoje tem uma gama enorme de possibilidades em função das inúmeras profissões que não param de surgir, também se desprenderia das amarras do grande número de disciplinas obrigatórias e seria uma outra opção muito mais atraente para o jovem que quer entrar rapidamente no mundo do trabalho.”

Essa diversificação afeta o tempo de conclusão do Ensino Médio. Na Alemanha, por exemplo, são três os caminhos disponíveis, com base no desempenho dos alunos no ensino primário e na recomendação de professores: formação geral básica (5-6 anos), na qual o aluno é encaminhado a uma formação profissionalizante; formação geral extensiva (6 anos), que habilita o aluno a frequentar cursos avançados em escolas profissionalizantes, secundárias vocacionais ou o segundo ciclo do ginásio; e o *gymnasium* (8-9 anos),

que propicia uma formação geral mais aprofundada, cujo certificado de conclusão habilita os alunos para a entrada em instituições de Educação Superior.

A construção de um currículo diversificado no Ensino Médio é necessária também no Brasil e deve levar em conta as localidades onde estão os estabelecimentos escolares, assim como a autonomia de cada unidade da federação. A diversificação do Ensino Médio também passa por reconhecer que os jovens possuem talentos, motivações e, sobretudo, níveis de preparo diferenciados ao atingir essa etapa do ensino, além de diferentes perspectivas em relação ao mundo do trabalho e ao ingresso na Educação Superior. Desde o primeiro ano do Ensino Médio, sugere-se que o projeto acadêmico da escola trabalhe com a perspectiva do projeto de vida do jovem, de modo a estimulá-lo a permanecer nela e direcioná-lo na busca de seus interesses e aspirações.

Em princípio, a legislação brasileira já permite certo grau de diferenciação do Ensino Médio, inclusive em termos do tempo de duração desse ciclo. No entanto, é necessário avaliar em que medida uma mudança mais profunda do atual sistema requererá uma revisão tanto da legislação vigente quanto das práticas e normas adotadas pelos conselhos nacional e estaduais de Educação.

Há um debate extenso – e ainda distante do consenso – sobre a importância de se definir expectativas mínimas de aprendizagem para o Ensino Médio. Somente com a apresentação de uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (mediante consulta nacional) para os alunos do Ensino Médio, poder-se-á definir um currículo mínimo para essa etapa de ensino, e propostas de flexibilização.

Duas possibilidades de diversificação curricular apontadas são:

- ◆ Um currículo com um núcleo obrigatório, a ser preenchido com disciplinas optativas, que poderão ser de escolha do aluno ou definidas pela escola conforme os perfis dos alunos, como já visto em outros países.
- ◆ A construção de um currículo com um núcleo básico, mas já combinado com diferentes composições de disciplinas, de forma a atender diferentes áreas e carreiras.

Em ambas as propostas, a composição dos núcleos apontados, assim como o nível de abordagem e de dificuldades dos conteúdos a serem trabalhados, é passível de algumas análises. O ideal se-

ria que os núcleos combinassem os conteúdos essenciais de língua portuguesa e matemática, buscando o conhecimento exigível e desejável a qualquer estudante nesse nível. As demais disciplinas e componentes agregariam diferentes conhecimentos, como língua estrangeira, ciências humanas e biológicas, ou aprofundariam o nível de dificuldade daquelas presentes nos núcleos.

Essas propostas também requerem análises que envolvem a formação de professores e sua preparação para lidar com a diversificação curricular e a especialização em determinadas áreas de conhecimento.

Novos modelos curriculares buscam surtir efeito na atratividade dessa etapa de ensino, assim como em sua qualidade. Isso traz a possibilidade de formação de jovens mais bem preparados para enfrentar os desafios do mundo do trabalho e o ingresso na Educação Superior, bem como reconhece necessidades específicas e identidades regionais e locais.

Formação profissional de nível médio

Hoje, a formação profissional é tratada como área subsidiária ou complementar da Educação geral. Em diversos países, a formação profissional é uma opção oferecida ao lado das demais formações de nível médio, que deve dar ao aluno uma certificação plena de conclusão do Ensino Médio. Por outro lado, o currículo do Ensino Médio profissional não deve estar amarrado integralmente ao do Ensino Médio regular, que é preponderantemente introdutório e preparatório para o ingresso na Educação Superior. O resultado dessa “amarra” é um currículo de formação profissional de nível médio bastante inchado em termos de disciplinas e carga horária.

Para reduzir essas anomalias, é necessário garantir que a formação geral em língua portuguesa e em matemática seja mantida nos cursos profissionais, tanto quanto possível de forma aplicada aos conteúdos das formações específicas; e também zelar para que os cursos profissionais tenham qualidade e requeiram uma experiência concreta de trabalho, sob supervisão adequada.

Com o intuito de reduzir a lacuna entre a formação e a prática profissional, deve-se buscar formas de aproximar o jovem do mundo do trabalho, de modo a afeiçoá-lo às competências e habilidades requeridas pelo setor em que busca ingressar. Para isso, o ensino profissional não pode funcionar separado do setor produtivo, o que

implica políticas de financiamento do setor privado, sobretudo o industrial. Vale ressaltar aqui o já mencionado Pronatec como um programa de âmbito nacional que evidencia experiências interessantes em Educação profissional em parceria com o Sistema S.

Currículo: carga horária e oferecimento

Especialistas concordam que é impossível garantir uma aprendizagem de qualidade com a carga horária à qual os alunos são submetidos atualmente. A passagem para um modelo de tempo integral, em que os alunos fiquem na escola de seis a oito horas diárias, exige não apenas investimentos em infraestrutura e contratação de mais professores, mas também o desenvolvimento de programas de ensino adequados para esse tempo ampliado. O aumento da jornada dá possibilidade para a proposta de diversificação curricular, em que a flexibilização encontra espaço para o preenchimento de uma grade horária expandida. Além disso, a escola de tempo integral traz a oportunidade de preparar o aluno para o futuro levando em consideração suas forças e fraquezas, já que ele tem a possibilidade de trabalhá-las durante mais tempo.

Os alunos com 15 anos nos países da OCDE recebem, em média, 948 horas de ensino anuais e a maior parte desse tempo corresponde aos componentes obrigatórios (920 horas)¹¹. Dentre os países analisados, o Chile é o que apresenta o maior número de horas por ano no currículo para alunos nessa faixa etária, 1.197 horas (OCDE, 2012).

Em relação ao Ensino Médio noturno, o objetivo a perseguir é fazer com que essa modalidade seja oferecida somente a estudantes maiores de 17 anos e/ou que precisem trabalhar, colocando todos os demais alunos em turno diurno e, assim que possível, em tempo integral.

Uma das razões pelo grande número de alunos em cursos noturnos é que as escolas de nível médio, ao se expandirem na década de 1990, passaram a ocupar, à noite, as instalações das escolas de Ensino Fundamental. Isso significa que a redução do ensino noturno vai requerer investimentos significativos em espaço físico, além da contratação de mais professores.

11. Esse tempo corresponde ao número de horas estimadas durante as quais os alunos têm disciplinas do currículo comum e outras optativas dentro do currículo obrigatório.

Currículo e Enem

Um corolário da diversificação do Ensino Médio é que o sistema de avaliação dos alunos, hoje unificado no Brasil pelo Enem, também poderia ser revisto, distinguindo com clareza as avaliações de competências gerais, no uso da linguagem e do raciocínio numérico e matemático, dos conhecimentos específicos das diferentes áreas, que só deveriam ser testados entre os estudantes que tenham optado por elas. Para caminhar nesse sentido, é notável que o sistema de avaliação não pode engessar o currículo do Ensino Médio e vice-versa. A limitação do atual formato do Enem se dá, justamente, por obrigar todos os alunos a saberem tudo. Essa ausência de pluralidade acaba por não contemplar formações diversificadas de nível médio, como o ensino profissional.

No seu papel de avaliação certificadora, o Enem deveria ser flexibilizado e oferecer diferentes especialidades e formatos, sempre focando na especialização do aluno e na ponderação por áreas. Em alguns países, como a Inglaterra, existem mais de dez tipos de avaliação ao final do Ensino Médio à escolha dos alunos. Além disso, a escola pode indicar uma das avaliações mediante o perfil dos estudantes e suas opções de carreira (acadêmica e profissional). Nesse mesmo formato, o Enem poderia ser articulado com o acesso às universidades, para que, assim, estas pudessem fazer a seleção de alunos por tipo de avaliação.

Uso pedagógico das tecnologias na Educação

No momento atual da sociedade, não é possível pensar em um Ensino Médio descolado do uso de tecnologias digitais. No entanto, essa premissa não implica que cada aluno ou professor tenha um tablet e um computador. É preciso que a utilização dessas ferramentas seja planejada com intenção pedagógica e pertinente aos conteúdos trabalhados.

Para um efetivo uso dessas ferramentas, torna-se necessário levar em consideração a capacitação dos docentes. Um bom emprego das tecnologias do mundo digital em sala de aula traz a possibilidade de personalização do percurso de aprendizagem de cada aluno, assim como o acompanhamento e a avaliação desse processo. Isso exige que as escolas dispendam tempo e recursos, fatores indispensáveis para que se apropriem das novas tecnologias de maneira adequada.

O trabalho docente por meio do uso de tecnologias pode traçar interfaces entre as diferentes áreas de ensino, tornando o currículo escolar muito mais articulado e com uma abordagem didática muito mais atrativa para o aluno. Para isso, é imprescindível a construção e a atualização permanente de bancos de recursos pedagógicos. Na proposta de reforma curricular, é também desejável que estejam presentes tópicos de uso das novas tecnologias.

Outros desdobramentos em gestão

Qualquer proposta de mudança no Ensino Médio implica no encaideamento de diversas dimensões inerentes à gestão educacional e, sobretudo, à gestão escolar. Dentre elas, podem ser pontuadas:

- ◆ Readequação da gestão acadêmica (diretores, professores, coordenadores pedagógicos, conselhos escolares), com atenção especial para a capacitação de dirigentes escolares e o envolvimento das famílias e comunidades locais nas atividades das instituições de ensino.
- ◆ Viabilização pelos órgãos governamentais de questões administrativas e de financiamento, que vão além do campo das ideias tratadas neste documento.
- ◆ Atenção para a necessidade de mudanças na legislação e também para a aplicabilidade dessas mudanças.
- ◆ Condicionamento das reformas no Ensino Médio à questão do acesso e da demanda, uma vez que a opção por um determinado modelo de Ensino Médio tem implicações enormes de atratividade, ou não, para os estudantes. A busca incessante deve ser para que cada vez menos alunos abandonem a escola.
- ◆ Adequação da formação inicial e continuada às exigências de um novo Ensino Médio. A questão está longe de ser resolvida. No entanto, esse é um fator crucial para a qualidade do trabalho em sala de aula, ainda mais no âmbito de uma reforma curricular. Para que isso ocorra, as unidades da federação têm que assumir, em conjunto com as universidades, a responsabilidade pela formação de professores; sobretudo, por meio da adoção de políticas de formação continuada e da criação de institutos e escolas de formação.

As instituições que participaram da elaboração deste documento o consideram apenas uma etapa do possível diálogo com o governo e se colocam à disposição para apoiar novos estudos necessários para viabilizar as propostas aqui contidas. ♦

Bibliografia

- BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei 7420/2006. Dispõe sobre a qualidade da Educação Básica e a responsabilidade dos gestores públicos na sua promoção. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegrada;jsessionid=CE4CD44B3EB112553DD68623A5698A4C.no de2?codteor=413946&filename=PL+7420/2006> (último acesso em novembro de 2013).
- BRASIL. Resolução CNE/CEB 2/2012 de 30 de janeiro de 2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=31/01/2012&jornal=1&pagina=20&totalArquivos=120>> (último acesso em novembro de 2013).
- BRASIL. Resolução CNE/CEB 6/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=21/09/2012&jornal=1&pagina=22&totalArquivos=256>> (último acesso em novembro de 2013).
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996, Seção 1, p. 01-09. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>> (último acesso em novembro de 2013).
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Edições Câmara, 6. ed., 2011. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/lbd_6ed.pdf?sequence=7> (último acesso em novembro de 2013).
- CORTI, P. A.; FREITAS, V. M. “Culturas juvenis, educadores e escola: avanços e impasses na construção do diálogo”. In: A

- escola e o mundo juvenil: experiências e reflexões*. Série Em Questão, nº 1. São Paulo: Ação Educativa, 2003.
- CONSED. *Proposta para avanços no Ensino Médio*. 2012. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.consed.org.br%2Findex.php%2Fdownloads%2Fcategory%2F3-documentos%3Fdownload%3D172%253Apropostas-para-avancos-ensino-medio&ei=6_4wUdrDNYr29gTonoGoBg&usg=AFQjCNF9pjLD3lhktX5wJ8qN3nirfX-HTA&bvm=bv.43148975,d.eWU&cad=rja> (último acesso em novembro de 2013).
- FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *O PNE na articulação do sistema nacional de educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração*. 2012. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/documentoreferenciaconae2014versaofinal.pdf>> (último acesso em novembro de 2013).
- IBOPE. *Audiência do Ensino Médio*. 2010.
- MAGALHÃES, Marcos Antônio. *Reflexões sobre um novo modelo de Ensino Médio no Brasil*. Instituto de Co-responsabilidade pela Educação.
- MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. *O poder legislativo e as políticas públicas educacionais no período 1995-2010*. Brasília: Edições Câmara, 2012. 241p. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/10493/poder_legislativo_martins.pdf?sequence=1> (último acesso em novembro de 2013).
- MCKINSEY & COMPANY. *How the world's best-performing schools come out on top*. 2007. Disponível em: <http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf> (último acesso em novembro de 2013).
- _____. *How the world's most improved school systems keep getting better*. 2010. Disponível em: <http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf> (último acesso em novembro de 2013).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). *Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador*. 2013. Disponível em: <<http://www3.seduc.pa.gov.br/jovemdefuturo/public/upload/arquivo/051c467ceff02f5377adf72a2cb67e98.pdf>> (último acesso em novembro de 2013).
- MOEHLECKE, Sabrina. *O Ensino Médio e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais: entre recorrências e novas inquietações*. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, nº 49, abr. 2012. Disponível em: <<http://>>

www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000100003&lng=en&nrm=iso> (último acesso em novembro de 2013).

NEUBAUER, Rose (Coord.) *Melhores práticas para o Ensino Médio*, resumo executivo. 2010. Disponível em: <http://www.cairu.br/biblioteca/arquivos/Educacao/Melhores_praticas_para_o_ensino_medio_no_Brasil.pdf> (último acesso em novembro de 2013).

OCDE. *Education at a glance*, 2012. Disponível em: <<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/oecd-eag-2012-en.pdf>> (último acesso em novembro de 2013).

OLIVEIRA, João Batista de Araújo. “Ensino Médio: lições da experiência internacional”. In: *Seminário Internacional sobre Ensino Médio diversificado*, São Paulo, 2007.

SCHWARTZMAN, Simon. “Uses and abuses of education assessment in Brazil”. In: *Kneller Lecture, Comparative & International Education Society, Annual Conference*. New Orleans, 2013. No prelo.

_____ ; CASTRO, Claudio de Moura. *Estudo e trabalho da juventude brasileira*. Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade/Instituto Teotônio Vilela. No prelo.

Anexo

Como forma de subsidiar as análises sobre o Ensino Médio brasileiro, publicamos a seguir um levantamento comparativo entre sistemas de ensino de 12 diferentes países, para conhecer como estão organizados em termos de currículo, carga horária, avaliação, qualificação docente e uso de tecnologias.

ESTRUTURA DO ENSINO MÉDIO EM DIFERENTES PAÍSES	
ALEMANHA	
Organização	<p>Existem quatro tipos de escolas secundárias na Alemanha: <i>Hauptschule</i>, <i>Realschule</i>, <i>Gymnasium</i> e <i>Gesamtschule</i>.</p> <p>Os dois primeiros tipos de escola seguem a linha profissionalizante, enquanto o <i>Gymnasium</i> se destina principalmente à formação acadêmica. A <i>Gesamtschule</i> corresponde à escola integrada.</p>
Currículo escolar	<p>Na <i>Hauptschule</i>, o currículo obrigatório abrange: alemão, língua estrangeira, matemática, física, química, biologia, geografia, história, informações sobre o mundo do trabalho, religião, música, arte, política e educação física.</p> <p>A <i>Realschule</i> possui o mesmo currículo de disciplinas obrigatórias acima, porém algumas disciplinas, como matemática, são estudadas em maior profundidade.</p> <p>No <i>Gymnasium</i>, estuda-se alemão, duas línguas estrangeiras, literatura, matemática, ciências, tecnologia, ciências sociais, arte, música, filosofia, instrução religiosa, economia, física, química e biologia. As disciplinas optativas são: pedagogia, psicologia, sociologia, assuntos legais, geologia, astronomia, processamento de dados e estatística.</p>
Duração do curso e carga horária	<p>Duração – <i>Hauptschule</i>: 5 anos (carga horária semanal de 30 a 33 horas/aula). <i>Realschule</i>: 6 anos. <i>Gymnasium</i>: 9 anos.</p>
Avaliação	<p>Existem duas certificações de conclusão para os alunos de escolas profissionalizantes: <i>Hauptschulabschluss</i> (ao final do 9º ano) e <i>Realschulabschluss</i> (ao final do 10º ano).</p> <p>Além de figurar como certificado de conclusão, os resultados das avaliações são utilizados pelo Ministério da Educação e pelos <i>Länder</i> (estados) como indicadores para avaliação do sistema como um todo.</p> <p>No caso do <i>Gymnasium</i>, existe o <i>Abitur</i>, que é utilizado somente como exame para entrada na faculdade.</p>
Qualificação docente	<p>Os professores da <i>Realschule</i> e do <i>Gymnasium</i>, além do diploma de conclusão do secundário completo, devem ter cursado, no mínimo, oito semestres em uma universidade. Em seguida, devem passar pela <i>Erstes Staatsexamen</i>, seguido de um estágio probatório de pelo menos dois anos. Finalmente, os candidatos ao magistério são submetidos ao <i>Zeiwetes Staatexamen</i>.</p>
Uso de novas tecnologias	<p>Os documentos de orientação de currículo para o Ensino Médio estipulam como objetivos relacionados a TICs: conhecimento de hardware, uso de um computador, de celulares, de mídias sociais e multimídia, programação e pesquisa por informação.</p> <p>Existem avaliações anuais que auferem as competências adquiridas em TICs ao longo dos anos de estudo e quando os alunos completam o Ensino Secundário. Essa avaliação é realizada por meio de testes teóricos, práticos ou de projetos.</p>

Fonte: Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS).

ESTRUTURA DO ENSINO MÉDIO EM DIFERENTES PAÍSES	
CANADÁ (ALBERTA)	
Organização	Funciona de acordo com um sistema de créditos que os alunos devem preencher ao longo dos anos escolares. Para obter um diploma de Ensino Médio, os estudantes devem completar ao menos cem créditos.
Currículo escolar	Envolve as seguintes disciplinas e respectivos créditos: <i>English language arts</i> (30 créditos), <i>Français</i> (30 créditos), <i>French language arts</i> (30 créditos), <i>social studies</i> (33 créditos), <i>pure mathematics</i> (30 créditos), <i>applied mathematics</i> (30 créditos), <i>biology</i> (30 créditos), <i>chemistry</i> (30 créditos), <i>physics</i> (30 créditos), <i>science</i> (30 créditos).
Duração do curso e carga horária	Duração do <i>Senior High School</i> : 3 anos. As escolas devem oferecer uma carga horária de 25 horas/aula por crédito.
Avaliação	Participava do <i>School Achievement Indicators Program</i> (SAIP), sistema de avaliação criado pelo <i>Council of Ministers of Education, Canada</i> (CMEC), que contemplava matemática, leitura e escrita e ciências para alunos de 13 e 16 anos com o objetivo de fornecer às províncias informações que as auxiliassem na formulação de política educacional. Em 2003 essa avaliação foi substituída pelo <i>Pan-Canadian Assessment Program</i> (PCAP), que só testa alunos do último ano do Ensino Primário.
Qualificação docente	Diploma de graduação ou pós-graduação em Educação e atingir o <i>Teaching Quality Standards</i> estabelecidos pelo <i>School Act</i> de 2011. O <i>Professional Standards Branch of Alberta Education</i> é responsável pela avaliação e certificação das competências dos futuros professores.

Fonte: Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (Iets).

ESTRUTURA DO ENSINO MÉDIO EM DIFERENTES PAÍSES	
CANADÁ (ONTÁRIO)	
Organização	Três tipos de cursos nos dois primeiros anos: <i>Academic Courses</i> , <i>Applied Courses</i> e <i>Open Courses</i> . Os anos finais destinam-se à preparação para o nível superior: <i>University Preparation Course</i> , <i>University/college Preparation Course</i> , <i>College Preparation Course</i> and <i>Workplace Preparation Course</i> . Os alunos podem frequentar todos os cursos para cumprir seus créditos, mas as escolas não são obrigadas a oferecer todos os tipos de cursos.
Currículo escolar	Créditos: 4 em uma língua materna (inglês ou francês), cumpridos durante os quatro anos do Ensino Médio; 3 créditos em matemática (com pelos menos um deles sendo nos dois últimos anos); 2 créditos em ciências (um no 1º ano e outro no 2º); 1 crédito em história do Canadá e 1 crédito em geografia do Canadá (ambos nos Anos Iniciais); 1 crédito em artes; 1 crédito em saúde e educação física; 1 crédito em língua estrangeira; 0,5 crédito em estudos de carreira e 0,5 em educação cívica, ambos do 2º ano.
Duração do curso e carga horária	Duração: 4 anos, e funciona de acordo com um sistema de créditos (15 créditos obrigatórios em disciplinas, 12 créditos opcionais e 40 horas de serviço comunitário).
Avaliação	O <i>Ontario Secondary School Literacy Test (OSSLT)</i> , administrado pelo <i>Education Quality and Accountability Office (EQAO)</i> , analisa o desempenho dos alunos no Ensino Médio. É necessária a aprovação no exame para obter o diploma nessa etapa de ensino.
Qualificação docente	Bacharelado na área específica na qual pretende lecionar (ex: ciências) e uma formação básica (cerca de 15 créditos) em Educação. Todos os professores devem ser registrados no <i>Ontario College of Teachers (OCT)</i> para ter licença para ensinar.
Uso de novas tecnologias	Há uma disciplina obrigatória, educação tecnológica, ministrada em todas as séries do Ensino Médio. Conteúdos: <i>communications technology, computer technology, construction technology, green industries, hairstyling and aesthetics, health care, hospitality and tourism, manufacturing technology, technological design, transportation technology</i> .

Fonte: Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (Iets).

ESTRUTURA DO ENSINO MÉDIO EM DIFERENTES PAÍSES	
CHILE	
Organização	Duas modalidades: humana-científica e técnico-profissional. Escolas técnico-profissionais se dividem em: escolas industriais, comerciais, técnicas e polivalentes.
Currículo escolar	Disciplinas comuns às duas modalidades de Ensino Médio: biologia, matemática, educação física, religião, química, física, linguagem e comunicação, língua estrangeira, educação tecnológica, arte e história. Modalidades – humana-científica: agregadas as disciplinas de filosofia e psicologia, porém o aluno escolhe duas das três disciplinas de ciências naturais (biologia, física e química); e técnico-profissional: o aluno ainda tem algumas disciplinas básicas, como história, linguagem e comunicação, matemática e língua estrangeira, além das disciplinas específicas do curso escolhido.
Duração do curso e carga horária	Duração: 4 anos. Os dois primeiros anos são comuns para todas as escolas, com a carga horária obrigatória de disciplinas básicas. Já no 3º e 4º anos, as disciplinas variam conforme a orientação do curso.
Avaliação	O Simce (<i>Sistema de Medición de la Calidad de la Educación</i>), sistema nacional de avaliação da Educação, é aplicado no 2º e 3º anos do Ensino Médio (além de no 4º e 8º anos do Ensino Fundamental). Para o 2º ano a prova contempla matemática, linguagem, ciências (censo) e uso de TICs (amostral); e para o 3º ano, somente inglês (amostral). Ambas são aplicadas a cada dois anos. O desempenho dos alunos é classificado em três níveis: inicial, intermediário e avançado. Essa classificação é feita para cada disciplina analisada, de acordo com a pontuação obtida. Os resultados são apresentados por escola.
Qualificação docente	A formação de docentes para o Ensino Médio tem duração de cinco anos. As instituições de Educação Superior responsáveis pela formação docente têm autonomia e os currículos são variados, porém existe uma estrutura comum no que diz respeito à organização curricular, por área e por duração semanal: 1) Área de Formação Geral (AFG); 2) Área de Formação Profissional (AFP); 3) Área de Especialidade (AE).
Uso de novas tecnologias	Existe um centro de educação e tecnologia (<i>Centro de Educación y Tecnología de Chile</i>), responsável por entregar anualmente às escolas equipamentos de computação e oferecer capacitação docente para o uso de tecnologias na sala de aula.

Fonte: Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (Iets).

ESTRUTURA DO ENSINO MÉDIO EM DIFERENTES PAÍSES	
CHINA (HONG KONG)	
Organização	<i>Senior Secondary School</i> , também chamado de <i>Secondary 4 - 6</i> .
Currículo escolar	Disciplinas obrigatórias: chinês, matemática, inglês e <i>liberal studies</i> (usa conhecimento e perspectivas de outros assuntos para estudar questões contemporâneas). Eletivas: existem três grupos: 1) 20 disciplinas nas áreas de: literatura (chinesa e inglesa), ciências humanas (histórias, geografia, economia, ética etc.), ciências (biologia, química etc.), Educação em tecnologias (administração, finanças e contabilidade, design e tecnologia aplicada etc.), artes (música e artes visuais) e educação física; 2) seis idiomas estrangeiros; 3) seis áreas de estudos em Educação Aplicada: estudos criativos, mídia e comunicação, administração e direito, serviços, ciências aplicadas e engenharia e produção. Outras experiências de aprendizado: desenvolvimento estético, desenvolvimento físico, educação moral e cívica, serviços comunitários e experiências práticas do trabalho.
Duração do curso e carga horária	Duração: 3 anos. Por ano o aluno deve cursar: quatro disciplinas obrigatórias e entre duas e três eletivas, além de uma dentre as opções de outras experiências de aprendizado, totalizando seis horas diárias. Existem sugestões do Ministério da Educação, mas as escolas têm flexibilidade nessa alocação de tempo.
Avaliação	Ao final do 6º ano, os alunos fazem a prova <i>Hong Kong Diploma of Secondary Education</i> (HKDSE) para receber seu diploma. Segundo informações disponíveis, essa prova é utilizada apenas como avaliação certificatória, não tem como função adicional a avaliação do sistema.
Qualificação docente	São necessárias duas certificações: diploma de bacharel na disciplina que pretende lecionar e diploma em Educação de uma instituição aprovada pelo governo (há 11 instituições certificadoras). Adicionalmente, os professores precisam de uma licença para lecionar, obtida via <i>The Education Bureau</i> .

Fonte: Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (Iets).

ESTRUTURA DO ENSINO MÉDIO EM DIFERENTES PAÍSES	
ESTADOS UNIDOS (MASSACHUSETTS)	
Organização	O <i>High School</i> é composto por quatro séries (9 ^o - 12 ^o). Existem escolas que oferecem programas de <i>Career/vocational Technical Education</i> .
Currículo escolar	O <i>Center for Curriculum and Instruction</i> elabora as diretrizes curriculares contendo os princípios orientadores para cada disciplina. Disciplinas obrigatórias: arte, <i>English language arts</i> , idioma estrangeiro, matemática, saúde, história e ciências sociais, ciências e tecnologia/engenharia. Para <i>Career/Vocational Technical Education Program</i> existem princípios orientadores agrupados em grandes áreas: <i>safety and health knowledge and skills, technical knowledge and skills, embedded academic knowledge and skills, employability knowledge and skills, management and entrepreneurship knowledge e skills and technological knowledge and skills</i> .
Avaliação	O <i>Massachusetts Comprehensive Assessment System (MCAS)</i> foi desenvolvido em 1993, como requerimento da <i>Education Reform Law of 1993</i> . Essa lei determina que a avaliação deve: i) testar todos os alunos de escolas públicas da cidade; ii) medir o desempenho dos alunos tendo como referencial a estrutura curricular vigente; iii) apresentar o desempenho de cada aluno, das escolas e dos distritos. Os alunos devem atingir o nível requerido em cada disciplina, <i>Competency Determination</i> , para receber um diploma do Ensino Médio. O exame é utilizado também para responsabilizar escolas e distritos pelo progresso anual em relação ao programa <i>No Child Left Behind Law</i> . Disciplinas avaliadas: <i>English language arts</i> , matemática, ciências (química, biologia e introdução à física) e tecnologia/engenharia.
Qualificação docente	Para lecionar em uma escola pública, é necessário ter uma licença emitida pelo <i>Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education</i> . Existem diversos tipos de licenças com validade e requisitos diferentes: <i>preliminary, temporary, initial, professional e relicensure</i> . Para todas as licenças, é necessário um diploma de bacharel com formação em uma ou duas disciplinas acadêmicas ou na área onde o profissional busca ser professor, além da participação no <i>Educator Preparation Program</i> . Adicionalmente, os professores devem obter a nota mínima exigida no <i>Massachusetts Tests for Educator Licensure (MTEL)</i> .

Fonte: Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (Iets).

ESTRUTURA DO ENSINO MÉDIO EM DIFERENTES PAÍSES	
FINLÂNDIA	
Organização	Dois tipos de <i>Upper Secondary Education/lukio</i> : <i>General Education</i> – prepara para o Ensino Superior. Ingresso via processo seletivo (são avaliadas as notas da Educação Básica, atividades extracurriculares e, às vezes, são realizadas provas de admissão e entrevistas). <i>Vocational education and training</i> – prepara para o mercado de trabalho. Ingresso via processo seletivo, porém mais flexível e pode conter avaliação de notas da Educação Básica e provas de admissão. Existem cursos em quatro áreas: tecnologia, comunicação e transporte; ciências sociais e administração de negócios; serviços sociais, saúde e esportes; turismo, hotelaria e serviços domésticos. Em ambos os sistemas, os alunos podem buscar a Educação Superior.
Currículo escolar	<i>General Education</i> – As disciplinas não estão ligadas a anos específicos e os alunos podem organizar suas próprias grades curriculares. Disciplinas obrigatórias: língua materna e literatura (finlandês ou sueco), língua estrangeira, matemática e ciências naturais, ciências humanas e sociais, religião ou ética, saúde e educação física e artes. Eletivas: estudos vocacionais, entre outras. <i>Vocational Education and Training</i> – Disciplinas obrigatórias: língua materna e literatura (finlandês ou sueco), língua estrangeira, matemática, física e química, disciplinas sobre mercado de trabalho e administração, saúde e educação física, ética, TIC, psicologia e empreendedorismo. Além de uma carga destinada a disciplinas eletivas. O currículo também possui horas destinadas a estudos sobre a área escolhida e <i>on-the-job learning</i> .
Duração do curso e carga horária	Duração – <i>General Education</i> : 3 anos (pode ser completado com tempo mínimo de 2 e máximo de 4 anos). <i>Vocational Education and Training</i> : 3 anos.
Avaliação	O <i>National Matriculation Examination</i> serve como nota para entrada nas faculdades (estas podem usar ou não essa nota, além de seus próprios processos seletivos) e para avaliar se o aluno adquiriu os conhecimentos e habilidades necessários ao seu nível de formação.
Qualificação docente	<i>General Education</i> : formação de mestre na área específica na qual pretende lecionar. <i>Vocational Education and Training</i> : formação em Educação após adquirir diploma em sua respectiva área.
Uso de novas tecnologias	Treinamento e pesquisa sobre implementação de TICs nas escolas. A formulação de políticas e coordenação de estratégias a esse respeito fica a cargo do Ministério da Educação e das administrações locais. Os documentos de orientação do Ensino Médio sugerem uso de TICs para aprendizado de outras disciplinas, como língua materna, empreendedorismo, matemática etc. Além disso, é sugerido seu uso para desenvolvimento de habilidades interdisciplinares, como criatividade, capacidade de tomar decisões, pesquisa e questionamentos etc. Não existem orientações do Ministério da Educação quanto ao uso de hardware e software por parte dos professores no processo educativo, devido à grande autonomia que as escolas e professores possuem.

Fonte: Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (Iets).

ESTRUTURA DO ENSINO MÉDIO EM DIFERENTES PAÍSES	
JAPÃO	
Organização	<p>Ensino Médio é chamado de <i>Kōtōgakkō</i> (ou <i>Koukou</i>) ou <i>Upper Secondary School</i>. É necessário um exame de seleção para entrar.</p> <p>Possui três categorias – Geral: para aqueles que pretendem cursar o Ensino Superior ou aqueles que desejam trabalhar, mas ainda não escolheram uma área; cursos especializados: fornece treinamento profissional para o aluno que já escolheu sua área profissional (existem diversos cursos, como processamento de informação, navegação, piscicultura, negócios e cerâmica); e cursos integrados: oferece disciplinas tanto do curso geral como do especializado.</p>
Currículo escolar	<p>O Ministério da Educação, Cultura, Esporte, Ciência e Tecnologia prepara diretrizes com as orientações básicas sobre cada disciplina ensinada nas escolas e sobre os objetivos e conteúdo do ensino em cada série. Essas diretrizes são revisadas, em média, a cada 10 anos, e são seguidas por todas as escolas do país. O 1º ano é igual para todos os programas.</p> <p>Disciplinas obrigatórias: língua japonesa, geografia e história, educação cívica, matemática, ciências, saúde e educação física, artes, língua estrangeira, economia doméstica e TIC. Atividades extraclasse e estudos integrados também são exigidos. A partir do 2º ano, a seleção das disciplinas começa a ser individualizada, e os estudantes que participam de programas vocacionais cumprem carga horária menor nas disciplinas do currículo básico.</p>
Duração do curso e carga horária	<p>Existem escolas de período integral (modelo mais comum): curso diurno com três anos de duração; meio-período: curso diurno ou noturno, pode durar mais de três anos; e a distância.</p> <p>Oficialmente são 35 semanas de aula por ano. A maioria das escolas funciona em período integral e há de 5 a 6 dias escolares por semana, das 8h30 às 15h ou 15h30, com aulas de 50 minutos cada.</p>
Avaliação	<p><i>National Assessment of Academic Ability in Mathematics and Japanese</i> apenas para a Educação Fundamental.</p>
Qualificação docente	<p>Para lecionar é necessário obter alguma destas licenças:</p> <p><i>Upper</i>: requer um diploma de bacharelado de quatro anos e pós-graduação (mais dois anos); <i>First</i>: requer apenas o diploma de bacharel; <i>Second</i>: diploma com nível de <i>associate</i> com duração mínima de dois anos (adquirido em <i>Tanki-daigaku</i> ou <i>Junior Colleges</i>), o qual pode ser obtido através de educação a distância.</p> <p>Os certificados são concedidos por um conselho de Educação (estadual) e devem ser renovados a cada dez anos. Para renovar sua licença, os professores devem completar 30h de cursos nos dois anos anteriores à expiração da licença.</p>

Fonte: Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (Iets).

ESTRUTURA DO ENSINO MÉDIO EM DIFERENTES PAÍSES	
LIECHTENSTEIN	
Organização	Três tipos de Educação Secundária: <i>Gymnasium</i> , <i>Oberschule</i> e <i>Realschule</i> . A primeira corresponde ao Ensino Médio Acadêmico e as demais são opções de Educação Profissional.
Currículo escolar	O currículo da <i>Oberschule</i> e <i>Realschule</i> seguem o mesmo modelo – Disciplinas obrigatórias: alemão, matemática, ciências da computação, inglês, economia doméstica, têxteis e design técnico, religião, música, artes visuais, habilidades de vida e esportes. Eletivas: desenho geométrico, italiano, espanhol, francês etc. Na <i>Gymnasium</i> , os alunos escolhem uma especialização e contam com disciplinas eletivas e obrigatórias. As especializações consistem em cinco perfis diferentes: <i>Lingua</i> , <i>Neue Sprachen</i> , <i>Kunst</i> , <i>Musik und Pädagogik</i> , <i>Wirtschaft und Recht</i> , <i>Mathematik und Naturwissenschaften</i> .
Duração do curso e carga horária	Duração – Educação profissional: 4 anos. Ensino Médio Acadêmico: 7 anos.
Avaliação	Realizada duas vezes por ano, ao final de cada semestre letivo, através de relatórios. Um dos diferenciais do relatório está em avaliar se o aluno está adaptado ao tipo de Ensino Médio escolhido. Os aspectos analisados nos relatórios são: atitude em aprendizado e trabalho, comportamento e desempenho. Ao final do Ensino Médio, os alunos devem realizar um exame chamado <i>Matura</i> , cuja aprovação permite a entrada em uma universidade.
Qualificação docente	Para ensinar no nível de Ensino Médio (<i>Gymnasium</i>), é necessário uma formação acadêmica de nível superior em uma universidade (<i>Diplom des Höheren Lehramts</i>). A formação austríaca e suíça de professores é baseada no exame <i>Matura</i> , estudo especializado e treinamento de métodos educativos na universidade e tem duração de pelo menos seis anos.
Uso de novas tecnologias	A formulação de políticas e coordenação de estratégias ao uso de novas tecnologias fica a cargo do Ministério da Educação e suas administrações locais. Os documentos de orientação de currículo para o Ensino Médio estipulam como objetivos relacionados a TICs: conhecimento de hardware, uso de um computador, de mídias sociais e multimídia, programação e pesquisa por informação. O ensino não é realizado por professores especializados nessas áreas.

Fonte: Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (Iets).

ESTRUTURA DO ENSINO MÉDIO EM DIFERENTES PAÍSES	
MÉXICO	
Organização	O nível educacional equivalente ao Ensino Médio é chamado de <i>bachillerato</i> e corresponde a uma preparação direta para a Educação Superior. Esse nível de ensino não é obrigatório. O estudante pode escolher entre três modalidades de <i>bachillerato</i> : ciências e tecnologia, humanidades e ciências sociais e artes (divida em artes plásticas, imagem e desenho ou artes cênicas, música e dança).
Currículo escolar	Disciplinas obrigatórias: língua castelhana, literatura, língua estrangeira, ciências para o mundo contemporâneo, educação física, filosofia e cidadania, história da filosofia e história da Espanha. Além das disciplinas comuns, também há as específicas de cada modalidade e uma lista de disciplinas optativas em cada curso.
Duração do curso e carga horária	Duração: 2 anos, geralmente divididos em semestres escolares (são 3 anos para os cursos de <i>bachillerato</i> noturno). Carga horária: em geral é de 30 horas semanais.
Avaliação	O Enlace (<i>Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares</i>), exame de avaliação nacional de desempenho dos alunos, é aplicado anualmente pelo INEE (<i>Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación</i>).
Qualificação docente	Nível superior reconhecido por uma universidade local. Em 2009, como parte da Aliança para Qualidade em Educação (<i>Alliance for Quality in Education – ACE</i>), o governo estabeleceu o <i>Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio – PSNFCSP</i> , no qual os professores do Ensino Secundário estão envolvidos.
Uso de novas tecnologias	Os países membros da OCDE têm implementado novas propostas em sala de aula com o uso das novas tecnologias. O México tem uma experiência no Ensino Médio com o uso de calculadoras gráficas nas aulas de ciências. O relato de professores indica que essas mudanças melhoraram a dinâmica e a atratividade das aulas para os alunos.

Fonte: Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (Iets).

ESTRUTURA DO ENSINO MÉDIO EM DIFERENTES PAÍSES	
SINGAPURA	
Organização	<p>As escolas de Ensino Médio podem ser públicas, parcialmente financiadas pelo governo ou independentes.</p> <p>Ao sair da Educação Primária (aproximadamente 12 anos), existem cinco opções para os alunos: Ensino Médio integrado ao <i>Junior College</i>, Ensino Médio Expresso, Ensino Médio Normal Acadêmico, Ensino Médio Normal Técnico e escolas técnicas (cursos vocacionais).</p>
Currículo escolar	<p>Ensino Médio Expresso – Disciplinas obrigatórias: inglês, língua materna, matemática, economia doméstica, design e tecnologia, ciências, literatura inglesa, música, artes, geografia e história. Eletivas: língua estrangeira, música II, arte e design, literatura II, artes II, química, nutrição e biologia.</p> <p>Ensino Médio Normal Acadêmico – Disciplinas obrigatórias: inglês, língua materna, matemática, economia doméstica, ciências, literatura inglesa, música, artes, geografia e história. Eletivas: língua estrangeira, matemática avançada, nutrição, literatura avançada, arte e design e informática aplicada.</p> <p>Ensino Médio Normal Técnico – Disciplinas obrigatórias: inglês, língua materna, música, estudos sociais, matemática, ciências, informática aplicada, artes, economia doméstica e estudos técnicos. Eletivas: nutrição, administração, ciências e arte e design.</p>
Duração do curso e carga horária	<p>Duração – Ensino Médio Integrado ao <i>Junior College</i>: 4 a 6 anos. Ensino Médio Expresso: 4 anos. Ensino Médio Normal Acadêmico: 5 anos. Ensino Médio Normal Técnico: 4 anos. Escolas técnicas (cursos vocacionais): 1 a 4 anos.</p> <p>Carga horária: o Ministério da Educação recomenda 40 períodos de 40 minutos cada por semana, o que totalizam seis horas por dia. As escolas têm autonomia sobre a organização do horário, inclusive adotando atividades extracurriculares.</p>
Avaliação	<p><i>School Excellence Model (SEM)</i> é o exame utilizado para auferir a qualidade de toda a organização escolar. Nove critérios analisados: liderança, planejamento estratégico, utilização de recursos, recursos, processos focados no aluno, resultados administrativos e operacionais, funcionários, parceiros e sociedade e performance dos alunos.</p>
Qualificação docente	<p>Diploma do Ensino Superior, com ênfase em uma ou duas disciplinas acadêmicas. Com a exceção de professores de arte, música e nutrição, que podem lecionar com diploma de politécnico ou notas satisfatórias em provas de avaliação do Ensino Médio integrado ao <i>Junior College</i> (GCE'A' level) e Ensino Médio Expresso (GCE'O' level).</p>

Fonte: Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (Iets).

ESTRUTURA DO ENSINO MÉDIO EM DIFERENTES PAÍSES	
SUIÇA	
Organização	<p>Separado em pelo menos duas modalidades: <i>Gymnasium</i> ou <i>Kantonsschule</i> (escolas de tipo acadêmico) e <i>Berufslehre</i> (semelhante ao Ensino Técnico).</p> <p>Existem diversos tipos de <i>Gymnasium</i>, cada um voltado para uma área específica: matemática (<i>Mathematisches und Naturwissenschaftliches Gymnasium</i>), línguas (<i>Neusprachliches Gymnasium</i>), economia (<i>Wirtschaftsgymnasium</i>), esportes (<i>Sportgymnasium</i>) etc. Para entrar em uma universidade suíça (<i>Universität</i>), os alunos devem ter obrigatoriamente o diploma de um <i>Gymnasium</i>.</p> <p>Existe ainda um tipo de escola de nível médio chamada <i>Fachmittelschule</i>, que se destina a formação de professores (tipo de magistério).</p>
Currículo escolar	<p>Currículo comum para escolas do tipo <i>Gymnasium</i>: os três idiomas oficiais (alemão, francês e italiano), matemática, ciências (incluindo disciplinas obrigatórias como biologia, física e química), humanidades (incluindo disciplinas obrigatórias como história e geografia), economia básica, artes visuais e/ou música.</p> <p>Há ainda uma carga horária de disciplinas específicas e eletivas.</p>
Duração do curso e carga horária	<p>Duração – <i>Gymnasium</i>: de 4 a 5 anos. <i>Berufslehre</i>: de 2 a 4 anos, dependendo da carreira escolhida.</p> <p>O ano escolar tem 38 semanas, mas a carga horária semanal varia entre as escolas devido a seu alto nível de autonomia.</p>
Avaliação	<p>Não foi encontrada nenhuma informação em sites oficiais do governo. Possui um sistema educacional descentralizado. No limite existem 26 sistemas educacionais, daí a dificuldade em se propor uma avaliação nacional.</p>
Qualificação docente	<p>Professores devem ser formados em uma <i>School for Teacher Education (Universities of Applied Sciences)</i> ou na <i>University College of Education</i>. Nelas, o professor obtém a formação básica para lecionar duas disciplinas didáticas, que inclui também um ano de disciplinas pedagógicas.</p>
Uso de novas tecnologias	<p>Possui um instituto de Educação e Tecnologia (<i>Swiss Media Institute for Education and Culture</i>), que tem por objetivo integrar TICs ao sistema de ensino. O instituto agrega informações e aconselha as escolas a respeito do uso de TIC na Educação. Promove também eventos, coordena projetos pedagógicos envolvendo TIC etc.</p>

Fonte: Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (Iets).

ESTRUTURA DO ENSINO MÉDIO EM DIFERENTES PAÍSES	
TAIWAN	
Organização	O Ensino Médio comum é chamado de <i>Senior High School</i> . Há também a opção das escolas vocacionais (<i>Senior Vocational High School</i>), que se assemelham às escolas de Ensino Técnico no Brasil. As escolas vocacionais oferecem cursos em áreas como agricultura, indústria, negócios, estudos marítimos, medicina, enfermagem, economia doméstica, drama e artes.
Currículo escolar	<p>O currículo é o mesmo para todos os alunos nos dois primeiros anos do Ensino Médio. No 3º ano os estudantes escolhem uma especialização entre as áreas de ciências sociais/humanas e engenharia/ciências naturais.</p> <p>O currículo das escolas vocacionais envolve disciplinas gerais (aproximadamente 40% da carga horária), disciplinas técnicas e vocacionais (40%), eletivas (10-20%) e atividades em grupo (5%).</p> <p>Disciplinas obrigatórias: chinês, inglês, civil, filosofia, história, geografia, matemática, ciências básicas, física, química, biologia, ciências da terra, educação física, música, artes, economia doméstica e treinamento militar.</p>
Duração do curso e carga horária	Duração: 3 anos, independentemente se Ensino Médio regular ou técnico.
Qualificação docente	Professores precisam ser formados nas chamadas <i>teachers colleges</i> ou em universidades que tenham programas específicos de formação docente (quatro anos, com seis meses de estágio obrigatório). As universidades são também responsáveis por fornecer treinamento e orientação para profissionais de Educação locais.

Fonte: Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (Iets).

Educação em debate

Por um salto de qualidade
na Educação Básica

Realização

Todos Pela Educação

Supervisão

Priscila Cruz
Maria Lucia Meirelles Reis

Gerência de Projetos

Andrea Bergamaschi

Gerência de Conteúdo

Ricardo Falzetta

Gerência Técnica

Alejandra Meraz Velasco

Gerência de Comunicação

Camilla Lamber Salmazi

Produção Editorial

Editora Moderna

Diretoria de Relações

Institucionais

Luciano Monteiro
Lucia Jurema Figueirôa

Coordenação da Produção

Editorial

Ana Luisa Astiz

Revisão

Lessandra Carvalho

Projeto Gráfico

Paula Astiz

Editoração Eletrônica e Gráficos

Laura Lotufo / Paula Astiz Design

Conselho de Governança

Jorge Gerdau Johannpeter
Presidente

Ana Maria dos Santos Diniz
Antônio Jacinto Matias
Beatriz Bier Johannpeter
Daniel Feffer
Danilo Santos de Miranda
Denise Aguiar Alvarez
Fernão Bracher
José Francisco Soares
José Paulo Soares Martins
José Roberto Marinho
Luís Norberto Pascoal
Luiz Paulo Montenegro
Milú Egydio Villela
Mozart Neves Ramos
Viviane Senna
Wanda Engel Aduan

Comissão Técnica

Viviane Senna *Coordenadora*
Célio da Cunha
Claudio de Moura Castro
Claudia Costin
José Francisco Soares
Marcelo Neri
Maria Auxiliadora Seabra Rezende
Maria Helena Guimarães de Castro
Mariza Abreu
Nilma Fontanive
Raquel Teixeira
Reynaldo Fernandes
Ricardo Chaves Martins
Ricardo Paes de Barros
Ruben Klein

Equipe Executiva

Priscila Cruz *Diretora executiva*
Maria Lucia Meirelles Reis
Diretora financeira
Alejandra Meraz Velasco
Ana Paula Araujo
Andrea Bergamaschi
Bárbara Benatti
Camilla Lamber Salmazi
Carolina Carvalho Fernandes
Diana Santana Gomes Lima
Fabiola Gaigher Mejia
Gabriela Thomazinho
Isabela Furtado
Mariana Mandelli
Pricilla Kesley Honorato
Ricardo Falzetta
Rose Rodrigues
Thales Ambrosini
Vanessa Souto

Mantenedores do Todos Pela Educação

DPaschoal
Fundação Bradesco
Fundação Itaú Social
Fundação Telefônica
Gerdau
Instituto Camargo Corrêa
Instituto Unibanco
Itaú BBA
Santander
Suzano Papel e Celulose

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação em debate : por um salto de qualidade na educação básica. —
São Paulo : Moderna, 2013.

Vários autores.
Bibliografia.

1. Educação - Brasil 2. Ensino - Finalidades e objetivos 3. Ensino
fundamental 4. Ensino médio 5. Políticas públicas 6. Professores - Formação.

13-13874

CDD-370.981

Índices para catálogo sistemático:
1. Educação : Brasil 370.981



Esta é uma publicação do Todos Pela Educação, que teve apoio da Editora Moderna.
Foi composta nas fontes Fedra Sans e Fedra Serif B e impressa
em dezembro de 2013 na Eskenazi Indústria Gráfica Ltda.

Esta publicação reúne textos produzidos pelos Grupos de Assessoramento do Todos Pela Educação, que trazem análises de contexto e propostas de políticas públicas para a melhoria da formação de professores de Educação Infantil e para a reestruturação dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

ISBN 978-85-16-09150-7



9 788516 091507