

gestão escolar

MAPA DOS CURRÍCULOS

Duas pesquisas analisam os documentos dos estados brasileiros para os anos finais do Fundamental e o Ensino Médio

UMA PUBLICAÇÃO

FUNDAÇÃO
VICTOR
CIVITA

ESTUDOS E PESQUISAS
EDUCACIONAIS

EDIÇÃO ESPECIAL Nº 18 JULHO/2015



000002644950

PROIBIDA A VENDA

Instituto UNIBANCO

O Instituto Unibanco acredita que uma gestão escolar de qualidade, orientada para resultados, pode proporcionar um impacto significativo no aprendizado dos estudantes de Ensino Médio.

Por meio do projeto Jovem de Futuro, o Instituto Unibanco apoia o trabalho de gestão das escolas e das redes de ensino, oferecendo formação e assessoria técnica para as secretarias de educação estaduais parceiras.

Para saber mais, acesse o site:
www.institutounibanco.org.br



Edição especial sobre as pesquisas da Fundação Victor Civita (FVC) Currículos para os Anos Finais do Ensino Fundamental: Concepções, Modos de Implantação e Usos e Ensino Médio: Políticas Curriculares dos Estados Brasileiros, realizadas em parceria com Itaú/BBA, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social e Instituto Península e concluídas em abril de 2015.

Coordenadores
Antônio Augusto Gomes Batista
Gisela Lobo Tartuce

4 APRESENTAÇÃO
Por dentro dos currículos estaduais

8 DESAFIOS
5 tensões a enfrentar

14 ESTUDOS DE CASO
Anos finais do Ensino Fundamental

16 ESTUDOS DE CASO
Ensino Médio

18 ENTREVISTA
Antônio Augusto Gomes Batista

20 ENTREVISTA
Gisela Lobo Tartuce

22 ARTIGO
Eduardo Deschamps

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA

MANTENEDOR
Abril

EDIÇÃO ESPECIAL MAPA DOS CURRÍCULOS

Diretora de Redação: Maggi Krause
Editora: Ana Ligia Scachetti
Editora de arte: Alice Vasconcelos
Gerente de Marketing: Caroline Rêgo
Analista de Projetos: Juliana Coqueiro
Consultora Financeira: Kátia Gimenes

Colaboraram nesta edição: Rosi Rico (edição), Balão Editorial (arte), Priscila Monteiro (consultoria pedagógica) e Sidney Cerchiaro (revisão)

Edição especial
MAPA DOS CURRÍCULOS
é uma publicação da área de Estudos e Pesquisas da Fundação Victor Civita (estudospesquisas@fvc.org.br).

INTERGRAF INDUSTRIA GRAFICA EIRELI
Rua André Rosa Coppini, 60 – São Bernardo do Campo, SP

Fundada em 1985
VICTOR CIVITA (1907-1990)
ROBERTO CIVITA (1936-2013)

Presidente: Victor Civita Neto
Conselheiros: Victor Civita Neto, Giancarlo Francisco Civita, Roberta Anamaria Civita, Alia Carol Civita, Claudio de Moura Castro e Marcos Magalhães

Parcerias



Por dentro dos currículos estaduais

Duas pesquisas analisam documentos para os anos finais do Fundamental e o Ensino Médio

ROSI RICO

Organizar e orientar a prática dos professores é premissa de todo currículo. Mas os detalhes de como esses documentos são elaborados e o que contém variam bastante. Do muito ao pouco descritivo; dos que propõem apenas o que ensinar e aprender aos que incluem o como fazer tudo isso; dos que se restringem aos conteúdos aos que abrangem formação e avaliação. Não há um modelo único sendo utilizado no Brasil, como mostram duas pesquisas encomendadas pela Fundação Victor Civita (FVC), em parceria com Itau/BBA, Instituto Unibanco, Fundação Itau Social e Instituto Península.

O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) se debruçou sobre as orientações curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental, enquanto a Fundação Carlos Chagas (FCC) se concentrou no Ensino Médio. Primeiramente, ambos tentaram analisar o que já havia sido produzido pelas 27 secretarias estaduais de Educação do país, utilizando como base os documentos

e também questionários enviados aos representantes desses órgãos.

Uma constatação em comum aos estudos foi a existência de um movimento intenso para construir ou reconstruir documentos próprios. Dentre os 23 estados aos quais os pesquisadores do Cenpec tiveram acesso ao material, 19 promoveram a renovação ou reformulação dos currículos entre 2009 e 2014, e outros cinco estão sendo elaborados, reformulados ou renovados. Já entre os 27 analisados pela FCC, nove entraram em vigência antes de 2010 e 17 após 2011.

Embora sigam as diretrizes nacionais, os documentos curriculares dos estados para as duas etapas do ensino são muito heterogêneos entre si, revelando relativa autonomia e criando textos bastante diferenciados. Além disso, eles são muito desiguais em termos de complexidade ou de detalhamento. Para Gisela Lobo Tartuce, coordenadora da pesquisa realizada pela FCC, essa diferença também depende das condições das secretarias de Educação. "Há os casos em que se têm equipes grandes e consolidadas há tempos; e há aqueles em que os técnicos são poucos e trabalham em situações mais precárias. Os documentos situam-se, assim, entre extremos, o que revela a variedade existente no país e a impossibilidade de dizer que há currículos que o representam por inteiro", completa a pesquisadora.

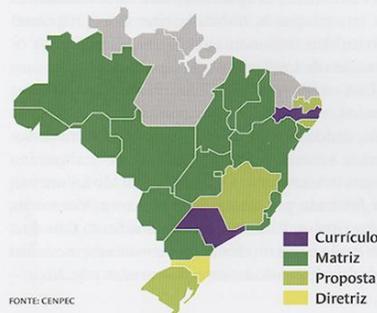
Tendência à especificação

Ainda que heterogêneos, é possível apreender certas tendências nos documentos (saiba quais leis interferiram na evolução deles na linha do tempo na página ao lado). Nos anos finais do Fundamental, as mudanças foram feitas com a adoção de novos princípios, que

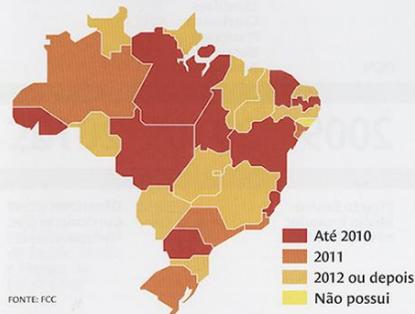
ANOS FINAIS DO FUNDAMENTAL Quando foram reformulados ou elaborados



Qual modelo é utilizado



ENSINO MÉDIO Quando foram elaborados



apontam para uma discriminação mais pormenorizada de conteúdos, com maior detalhamento do que se deve ensinar e aprender ao longo dessa etapa.

O grau de especificação de metas ou objetivos e das abordagens metodológicas influenciou a definição feita pelo Cenpec para os tipos de documentos, ainda que os nomes oficiais sejam bem variados. Também foi analisada a intervenção no processo didático, a articulação com os sistemas de avaliação, a abertura à iniciativa da escola em sua construção e o detalhamento de progressão e do ritmo das aprendizagens. Da maior concentração desses elementos ao menor, os pesquisadores chegaram a quatro modelos: currículo, matriz, proposta e diretriz. "Como um mesmo documento pode apresentar traços conflitantes, pertencentes a mais de um modelo, buscamos apreender o que é preponderante. A tentativa é de entender o que norteia a elaboração deles", diz Antônio Augusto Gomes Batista, coordenador de desenvolvimento de pesquisas do Cenpec.

Em 2014, a análise mostrou que 15, portanto a maioria, utilizam o modelo matriz curricular, termo que se refere a um modo de organização diferenciado, em que de um elemento considerado central decorre um conjunto de outros elementos, com um grau cada vez maior de especificação sobre o que ensinar e aprender. Por exemplo: do eixo temático para objetivos, depois conteúdos, expectativas de aprendizagem e assim por diante. "É diferente do que era feito antes dessa onda de renovação, cuja ênfase maior era na fundamentação teórica e na definição de objetivos mais gerais, o que fazia os documentos muito depen-

O que influenciou os currículos

Segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

Terceira LDB

ANOS FINAIS DO FUNDAMENTAL

1971 1996 1998

ENSINO MÉDIO

Diretrizes Curriculares Nacionais

dentes da formação dos professores e de sua capacidade de articular essas teorias e objetivos com a prática pedagógica”, afirma Batista.

Iniciada em 2014 e concluída em abril deste ano, a pesquisa do Cenpec, após o estudo inicial dos 23 documentos, restringiu seu foco para 16 deles, considerando como critérios o ano de elaboração – foram priorizadas as propostas mais recentes ou ainda em fase de implementação – e o ineditismo, optando por aqueles que não foram analisados em outros trabalhos conduzidos pelo centro de pesquisas.

Algumas questões pautaram esse segundo olhar mais aprofundado, como a verificação da influência dos sistemas de avaliação na elaboração dos currículos, a conciliação entre conteúdos universais e locais, a relação entre políticas centrais e locais, o modo como consideram a relativa autonomia das escolas, a atenção à diversidade cultural do país e a busca por especificidades que caracterizam os anos finais do Fundamental. Pontos difíceis de equilibrar, geram tensões e debates constantes, como exposto na reportagem que você confere a partir da página 8.

Uma terceira parte se concentrou no estudo de três casos, com o objetivo de verificar os processos e condições de produção e apropriação das políticas curriculares. Para tanto, foram feitas entrevistas com gestores das secretarias estaduais de Educação envolvidos na concepção e na implementação dos documentos, e também com diretores, coordenadores pedagógicos e professores de escolas nesses locais. A escolha foi por Pernambuco, Acre e São Paulo, por representarem ciclos diferentes de implementação dos documentos,

do inicial ao intermediário e avançado, respectivamente. Também foram consideradas a cobertura e a abrangência geográfica e a maior possibilidade de conseguir informações e entrevistas (*leia mais sobre os casos na reportagem da pág. 14*).

Como atrair o interesse dos jovens

No Ensino Médio, o currículo é reconhecido como um dos pontos fundamentais para reverter a situação de desinteresse e desmotivação dos jovens em permanecer na escola. Apontado como vilão por muitos, ele é classificado como desarticulado e com excesso de disciplinas e conteúdos. Não atenderia, portanto, às necessidades dos estudantes de 15 a 17 anos (*leia avaliação sobre esse quadro na entrevista da pág. 20*).

Para entender esse contexto, a pesquisa da FCC investigou o que está sendo proposto como política pública para o segmento e também procurou identificar quais as concepções que norteiam os documentos curriculares, as aproximações e os distanciamentos em relação às normatizações e/ou programas curriculares nacionais e como foram realizados os processos de implementação nas escolas.

Essa análise mais detalhada foi realizada em dez estados, selecionados após considerar tamanho da rede, dados de matrículas, evasão e repetência. Somou-se a esses elementos a necessidade de mostrar a diversidade existente no país. O resultado foi um painel formado por Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Piauí, Roraima, Santa Catarina, São Paulo e Distrito Federal (*leia mais sobre o currículo de dois desses estados em reportagem na pág. 16*).

Com esse recorte, foram realizadas entrevistas com todos os gestores que cuidam do currículo do Ensino Médio nas secretarias desses estados, com o responsável pelo segmento na secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) e com o representante do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed).

Um ponto de convergência entre os documentos investigados é a participação dos docentes no processo de produção. Quase a totalidade aponta isso, o que seria um reconhecimento da importância do envolvimento deles. “Quando os professores dão contribuição, as chances de implementação aumentam. Afinal, o documento não está acabado quando é entregue pela secretaria e o educador não vai implementar sem realizar nenhuma modificação. Ele reconstrói o currículo de acordo com sua formação, suas convicções e as condições oferecidas pela escola. Ele é construtor”, afirma Elba Siqueira de Sá Barretto, professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e consultora da FCC e do Cenpec.

“A pesquisa não captou os mecanismos de participação dos docentes, mas as entrevistas realizadas nos permitem afirmar que ela é bastante desigual: pode ser baseada em representantes de professores ou envolver consulta a todos, via alguma plataforma online”, explica Gisela. Para ela, essa diferença deriva, provavelmente, da própria desigualdade técnica entre as secretarias estaduais de Educação e, também, do tamanho da rede de ensino. “Mas causa espanto o fato de os jovens – os sujeitos do processo educativo – não terem sido sequer ouvidos. Nenhuma das se-

cretarias mencionou esses atores na elaboração curricular”, completa a pesquisadora.

Oito dos dez estados pesquisados no Ensino Médio pela FCC possuem um texto introdutório no qual se discute sobre fundamentos norteadores, normalmente centrados no aprimoramento do educando, no desenvolvimento de sua autonomia intelectual e do pensamento crítico. “Em geral, há intenção de ultrapassar um ensino focado apenas na transmissão dos saberes escolares, para se alcançar outro, mais integrado, que articule diferentes tipos de conhecimentos e seja capaz de promover a participação do estudante”, afirma Gisela. A questão é como conseguir chegar a isso.

Outra similaridade entre as entrevistas realizadas nas dez redes é que elas colocam como principal foco dessa etapa de ensino e motivação central dos alunos a continuidade de estudos. Daí decorreria o fato de o novo Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) – ao lado do Programa Ensino Médio Inovador (Proemi) – surgir como a proposta do governo federal que mais impacta as discussões sobre currículo e que induz as políticas estaduais. A influência de sistemas de avaliação externa aproxima, mais uma vez, os documentos curriculares dos segmentos de ensino estudados pelo Cenpec e pela FCC.

Ao investigar como estão os currículos nos estados, as duas pesquisas também contribuem para o atual debate sobre a Base Nacional Comum, documento que irá definir o que todos os alunos brasileiros precisam aprender em cada etapa da Educação Básica (*leia sobre essa discussão no artigo da pág. 22*). “Todas essas tentativas dos estados de fazer propostas mais específicas, mais claras sobre o que deve ser aprendido e ensinado, precisam ser levadas em conta nessa construção”, afirma Elba.

ILUSTRAÇÕES BRUNO ALGARBE



5 tensões a enfrentar

Para avançar no debate, algumas questões precisam ser resolvidas

LUCIANA ALVAREZ

Como articular conteúdos

Poucos termos são tão repetidos entre os objetivos dos documentos curriculares estaduais, mas tão difíceis de colocar em prática quanto interdisciplinaridade. O desafio de fazer um trabalho em conjunto – que envolva as diferentes áreas, sem perder o foco nas particularidades de cada uma – não consegue ser resolvido nos textos oficiais das redes.

Assim, cabe às escolas abraçar de fato essa meta, fazendo planejamento desde o início do ano e usando o horário de trabalho pedagógico coletivo (htpc) para articular os diferentes professores. “Não há receita para a interdisciplinaridade. Isso será feito de acordo com o contexto e as possibilidades de integração das escolas”, diz Elba Siqueira de Sá Barretto, professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e consultora da Fundação Carlos Chagas (FCC) e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).

Entre as barreiras para a interdisciplinaridade está a organização dos cursos universitários para docentes, aponta Bernadete Gatti, vice-presidente da FCC. “A própria formação de pro-

fessores no Ensino Superior é disciplinar e não há quase nenhuma interação entre as diferentes licenciaturas”, diz. Assim, é preciso vencer uma cultura que tradicionalmente oferece o conhecimento de maneira fragmentada.

Nos documentos oficiais das redes estaduais para o Ensino Médio, há claramente um discurso de currículo integrado. A intenção é de ultrapassar o ensino com foco apenas nos saberes escolares, de maneira a associar conhecimentos e ampliar a participação do aluno. Muitas vezes se destaca o saber prévio do jovem, mas, de maneira geral, não há muito detalhamento de como as disciplinas e os conteúdos podem ser articulados.

Entre os documentos curriculares estaduais para os últimos anos do Ensino Fundamental, há casos com indicações pontuais de possibilidades de trabalho interdisciplinar. Os fundamentos teóricos se apoiam com frequência no psicólogo bielorrusso Lev Vygotsky (1896-1934), o que é coerente com essa intenção de interligar conteúdos e áreas. Em metade das redes, porém, a interdisciplinaridade é assumida como um princípio norteador, mas isso não é algo que se concretiza, porque as metas dos currículos são, em grande parte, explicitamente disciplinares.

Autonomia docente

Ans de trabalho, discussões com diversos setores, documentos extensos. Tudo isso é importante, mas tanto esforço precisa chegar à sala de aula. E quem faz isso são os gestores e os professores. O documento só pode ser traduzido para a prática nas instituições de ensino.

Portanto, uma boa política curricular deve considerar que a ação do educador vai muito além de aspectos técnicos, como o de operacionalizar atividades e ideias que venham de outro lugar, defende Antonio Carlos Amorim, professor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). “Os docentes produzem conhecimento nas ações pedagógicas que realizam. A elaboração dos documentos curriculares necessitaria levar em consideração as dimensões produtivas e criativas do trabalho deles.”

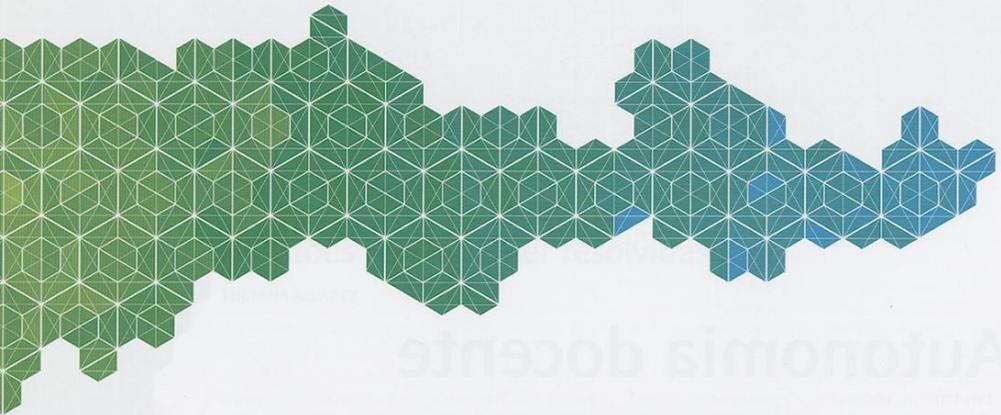
Nos currículos do Ensino Médio, o nível de detalhamento sobre o que ensinar varia bastante. Há alguns que especificam os conteúdos bimestre por bimestre, outros são bem mais genéricos. Quase todos, porém, sugerem princípios avaliativos e alguns fornecem orientações e sugestões de atividades sobre como ensinar. A questão que se coloca, muitas vezes, é quanto de descrições é necessário para garantir um bom trabalho para o educador. E, também, a de identificar a barreira que não deve ser ultrapassada para não interferir na autonomia em sala de aula. Não há resposta única.

“Por mais prescritivos e detalhistas que sejam os documentos curriculares, é certo que quanto melhor

a formação do docente, mais ele conseguirá desfrutar de certa liberdade”, avalia Bernadete. “O professor bem formado sempre terá um bom grau de autonomia, tanto pelo seu domínio da matéria e outros saberes associados como pelo seu conhecimento pedagógico”, afirma a educadora.

Uma análise mais aprofundada sobre a elaboração dos documentos curriculares para os últimos anos do Ensino Fundamental em três estados (São Paulo, Pernambuco e Acre), feita pelos pesquisadores do Cenpec, mostrou que todos tinham a intenção de aproximar o texto de situações reais de trabalho dos professores, com orientações específicas para sala de aula. Mas isso não basta. As secretarias reconhecem que a implementação do currículo só é possível se gestores e docentes aderirem a ele.

A formação dos docentes foi o caminho escolhido pelos três estados. No Acre, foram feitas parcerias com universidades de maneira a formar profissionais mais próximos do perfil esperado, ou seja, com aulas que seguem pressupostos semelhantes ao do documento curricular. Em Pernambuco, a participação dos educadores na elaboração do currículo foi a principal maneira de engajamento. Além disso, um dos documentos que compõem as indicações do estado tem por objetivo orientar a formação continuada dos professores, que precisa ser organizada em torno da proposta curricular. Em São Paulo, os novos concursados passam por uma formação na qual o currículo e suas metodologias são amplamente discutidos.



Vínculo com avaliação

Em diferentes graus, quase todos os estados usam avaliações externas, como a Prova Brasil e o Enem, para pautar suas políticas curriculares. Essa lógica, porém, significa uma inversão do caminho natural – os currículos escolares orientarem as exigências das provas.

“Com o estabelecimento de sistemas de avaliação e de aprendizagem centralizados, os papéis do professor e da comunidade escolar em geral alijam-se de uma participação mais articulada e autoral. Os gestores trabalham para responder àquilo exigido na prova externa e, em menor grau, ao que interessaria mais aos projetos políticos-pedagógicos (PPP) das escolas”, afirma Amorim.

No Ensino Médio, há uma grande ênfase em promover o acesso ao Ensino Superior, o que significa preparar o aluno para o Enem, para concorrer a vagas em universidades públicas e a bolsas do Programa Universidade para Todos (Prouni), do Ministério da Educação (MEC).

Dos 16 documentos analisados para os anos finais do Ensino Fundamental, em apenas dois as avaliações externas não são citadas. Para as secretarias, elas são instrumentos para melhorar a Educação, servindo para balizar a aprendizagem dos alunos e também o

próprio processo de ensino. A questão é que, com isso, os currículos acabam enfatizando conteúdos que geram uma produção de resultados mensuráveis, deixando de lado aprendizados importantes, mas que são medidos de maneira mais subjetiva.

De maneira geral, há em quase todos os documentos para essa etapa de ensino orientações sobre o que e como avaliar. Quando os professores fazem isso seguindo os modelos dos exames externos – como uma maneira de preparar os estudantes para eles –, há um menor grau de abertura para a iniciativa do docente e uma redução dos objetivos educacionais. Outro ponto que a influência das provas externas produz é o aumento da ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, áreas que entram nessas avaliações.

Bernadete alerta que a vinculação em larga escala dos documentos com as políticas de avaliação é uma redução do processo curricular pleno. A escola não deve apenas formar o aluno para ter êxito numa prova em que só o aspecto cognitivo restrito a partes de aprendizagens é contemplado. “Trata-se de formar integralmente para a cidadania as novas gerações, em um desenvolvimento da articulação de conhecimentos com seus significados para a vida, o que inclui comportamentos, valores e atitudes.”

Local versus central

Ao fazer ou refazer seus documentos curriculares, os estados têm se lançado num esforço de centralização, com o objetivo de atingir certos padrões comuns de qualidade do ensino. Sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental, como analisado pelo Cenpec, há um foco na padronização da rede, em detrimento às iniciativas locais – apenas três estados se ocupam de tratar em profundidade a parte diversificada do currículo. Além disso, a pesquisa para esse nível de ensino identificou um claro movimento de uniformização, o que significa que o alinhamento com políticas centrais – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são os mais citados, seguidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais – acaba se sobrepondo aos aspectos regionais.

Essa tendência é observada também na etapa final da Educação Básica. “Com a quantidade de conteúdos explicitada nos currículos para os três anos do Ensino Médio (ou mesmo com o número de competências e de objetos de conhecimento relacionados na Matriz do Enem), os jovens – e também os professores – não têm tempo para fazer mais nada na escola”, diz Gisela Lobo Tartuce, coordenadora da pesquisa da FCC.

Se o excesso de conteúdos do que é comum não deixa espaço para a parte diversificada, também é preciso considerar que os estados têm limitações para desenvolver atividades diferentes, como contrato e jornada dos professores. As secretarias estaduais visitadas também parecem pouco orientar as escolas nessa direção. Além disso, os livros didáticos têm o foco

no âmbito nacional, dificultando o tratamento de aspectos ligados às regiões. Enfim, são vários os fatores que dificultam esse trabalho. “A parte diversificada merece ser analisada com cuidado e questionada, pois nem sempre é tão diversificada assim; ela é comum na oferta de uma mesma língua estrangeira, como por exemplo inglês”, complementa Gisela.

A tensão entre o central e o local escamoteia um problema maior, que é definir quais valores, estratégias de pensamento, conhecimentos de cada área e temas que, por sua importância na vida contemporânea e em razão do interesse que despertam nas novas gerações, devem compor o currículo. “O que se nota é a disputa do que precisaria ser contemplado como mínimo. Nesse jogo de poder, as disciplinas buscam garantir sua presença. Mas, na batalha entre parte comum e diversificada, essa última fica sempre em segundo plano”, afirma Amorim.

Bernadete classifica a discussão como complexa. “Conhecimentos básicos são comuns: ler e escrever, saber interpretar textos diferenciados, tomar ciência dos espaços de vida, dos hábitos, por exemplo. Mas currículos precisam ter espaços de flexibilidade”, afirma. A iniciativa para conseguir isso pode ser dos gestores. “Localmente, diretores podem acionar os recursos da comunidade e apoiar professores e alunos a integrá-los aos trabalhos escolares, seja criando atividades na instituição, seja levando os alunos para contextos social, ambiental e cultural diferentes, mediante projetos bem orientados”, sugere.

Diversidade nebulosa

A questão da diversidade está presente em quase todos os documentos curriculares investigados pelos pesquisadores, tanto os do Ensino Médio quanto os dos anos finais do Fundamental. Ele é incluído das mais diferentes maneiras: pode ser como tema transversal, como conteúdo associado a alguma área do conhecimento ou como disciplina autônoma. Mas continua sendo em grande parte responsabilidade das escolas e abordado com mais ênfase onde há comunidades indígenas e quilombolas – nesses casos, a questão, em geral, aparece separadamente das orientações do currículo.

Mas como se deve trabalhar a diversidade? Na sociedade, nas instituições de ensino e também nos documentos curriculares, a questão parece ser tratada de maneira polarizada entre o padrão único/idêntico e o diverso/diferente. “A diversidade tem sido entendida como outra síntese que aglutina as diferenças em um tipo de homogeneidade variada, cujas marcas dos sujeitos são apagadas totalmente”, afirma Amorim. “Procura-se ainda assegurar que haja aspectos comuns em todo diverso, que retornariam o pensamento curricular para um humano ideal, utópico”, completa o professor.

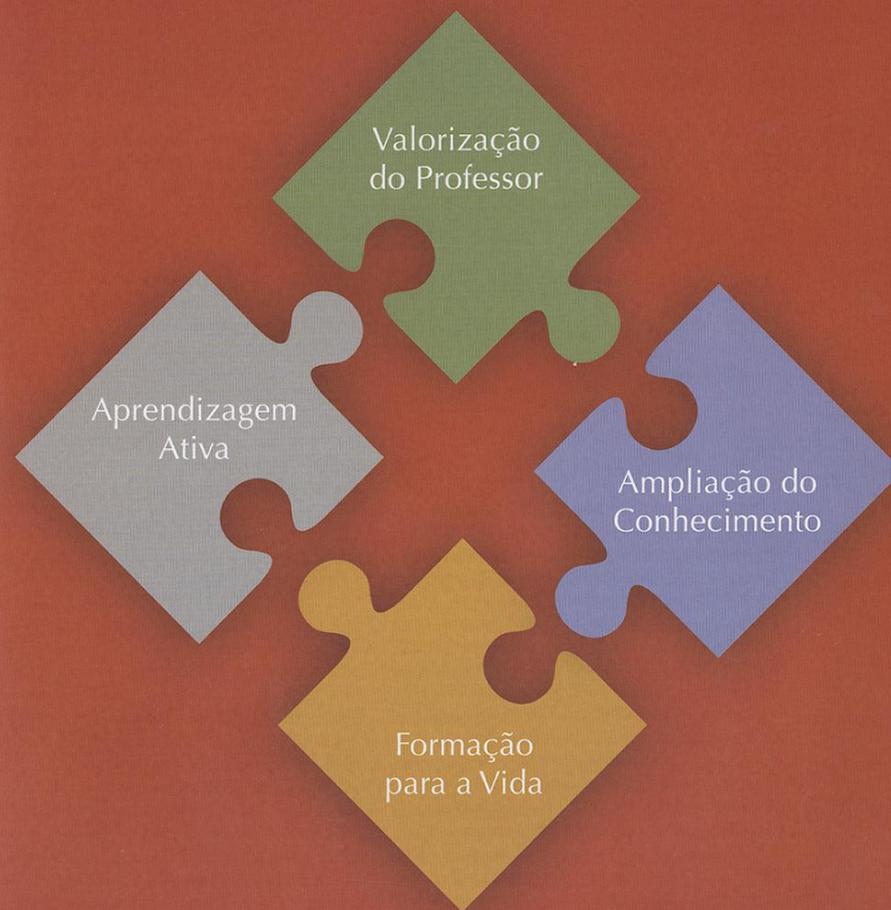
Para ele, vista sob tal concepção, a diversidade acaba mal resolvida, compondo um quadro de vários

diferentes, únicos em si mesmos, sem possibilidades de encontros e transformações. “Penso que seja muito importante, nas discussões sobre currículo e escola, migrarmos do pensamento com e sobre a diversidade para o pensamento da diferença. Há acúmulo considerável da produção de pesquisas acadêmicas nesse campo, que nos dá algumas pistas sobre o quão é importante, pelo menos, colocar a diferença como algo a ser problematizado, debatido e (re)vitalizado”, afirma Amorim.

E quando se fala em diferente o espectro é amplo, pois nele se incluem não apenas as questões étnico-raciais mas também as de gênero. “Para o negro e o índio serem respeitados e melhor conhecidos, sua cultura deve ser trabalhada em todas as escolas. Temas como homofobia e defesa dos direitos das mulheres também precisam ser debatidos por todos”, diz Elba. “Para que ocorra uma mudança de postura dos alunos em relação aos outros, não adianta estudar ou fazer a defesa só para os grupos envolvidos na comunidade em questão”, completa.

Enxergar a multiplicidade das diferenças é um grande desafio. “A heterogeneidade das sociedades e das culturas está posta e é dinâmica. Mas deve ser compreendida em suas interações e mútuas influências”, afirma Bernadete.

ILUSTRAÇÃO BRUNO ALGARVE



O Instituto Península acredita que a educação de qualidade transformará nosso País!

Criado com o objetivo de somar esforços e recursos para melhorar a qualidade da educação no Brasil, o Instituto Península desenvolve projetos próprios e apoia iniciativas de instituições sociais parceiras.

Para saber mais sobre nós, acesse:
www.institutopeninsula.org.br

instituto
península

Investimento em implementação

Priorizar a capacitação dos docentes e monitorar o uso foram as atitudes de Acre e Pernambuco

ANDRÉ BERNARDO

Diretrizes de aprendizado, formação de professores e avaliação. Esse é o tripé que norteou a concepção dos documentos curriculares do Acre e, sobretudo, de Pernambuco, conforme levantou pesquisa do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) para os anos finais do Ensino Fundamental.

No caso pernambucano, as diretrizes foram definidas para orientar o que deveria ser ensinado aos alunos. Um diferencial foi a busca por incluir o processo de implantação desde o início da concepção. Para tanto, houve articulação com os municípios, por meio de parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime), que contribuíram para envolver os educadores e viabilizar a chegada dos documentos à sala de aula. A ênfase na implementação ainda pode ser observada na elaboração de materiais de apoio à formação continuada do docente. “A maneira como o material foi elaborado é interessante porque, ao mesmo tempo que apoia o professor, lhe dá, também, um espaço de autonomia”, afirma Pâmela Félix Freitas, pesquisadora do Cenpec.

Tanto no Acre quanto em Pernambuco houve a contratação de assessorias externas para a preparação dos documentos. “A opção de Pernambuco por uma assessoria especializada em avaliação já é sinal do caminho buscado”, diz Hivy Damasio Araújo Mello, também pesquisadora do Cenpec. A influência das provas externas fica também evidente, diz ela, na ênfase em trabalhar os detalhamentos para Língua Portuguesa e Matemática, que são as áreas que entram nas provas externas, na indicação sobre padrões de desempenho dos alunos e no diálogo estabelecido entre os documentos e as matrizes de avaliação.

A articulação de diretrizes de aprendizado, formação docente e avaliação são interessantes, segundo Hivy, na medida em que pode promover e facilitar o

“Não basta elaborar um bom currículo. É preciso torná-lo vivo. E o primeiro passo para isso é dar ao professor o sentimento de coautoria.”

ANA SELVA, secretária executiva de Desenvolvimento da Educação da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

processo de implantação de políticas, baseada numa ampliação das ambições do documento curricular. A articulação com a avaliação não deixa, porém, de ser problemática. “Do ponto de vista dos gestores é compreensível que se queira melhorar os indicadores educacionais, algo que parece dar concretude aos seus esforços e investimentos nas políticas, facilitando a apresentação de resultados mais objetivos”, diz Hivy. “Mas a ênfase exacerbada em elementos ligados à avaliação pode levar ao estreitamento do currículo.”

Para José Moura de Albuquerque Júnior, diretor da EE Várzea Fria, em São Lourenço da Mata, a 18 quilômetros de Recife, o currículo melhorou muito, mas não é perfeito. Segundo ele, a carga horária é o principal ponto a ser aprimorado e há pelo menos dois exemplos disso. O primeiro é a ênfase em algumas disciplinas. “Por que Língua Portuguesa e Matemática têm seis aulas cada uma e Geografia só tem duas? Fazer conta é importante, conjugar verbos também, mas discutir a questão demográfica é essencial para o estudante.”

O segundo diz respeito ao conteúdo possível de ser ensinado no tempo de aula destinado a algumas matérias. “Muitas vezes um determinado assunto não cabe em um período. Quando isso ocorre, o docente precisa invadir o bimestre seguinte. Caso contrário, o aluno não assimila o conteúdo”, observa. Professora de Língua Portuguesa na mesma escola, Ana Maria Pereira Silva explica que, na medida do possível, procura seguir o currículo. Mas ressalva que, às vezes, promove ajustes. “Na hora de lecionar gêneros textuais, por exemplo, priorizo aqueles que estão mais inseridos na realidade dos estudantes. Em vez de artigo de opinião, uso história em quadrinhos. No lugar de charge, dou cordel”, exemplifica.

No Acre, Suelen Santiago Mota, coordenadora pedagógica da EE João Mariano da Silva, em Rio Branco, ressalta a importância dos gestores para promover o uso dos currículos na escola. Isso porque alguns docentes, principalmente os recém-saídos da universidade, não sabem da existência do documento. E os que sabem, muitas vezes, têm dificuldade na hora de identificar o conteúdo a ser trabalhado em sala.

Para Pâmela, os destaques do currículo de Pernambuco são o tratamento da questão da diversidade e a valorização das peculiaridades e culturas locais. No Acre, esses elementos estão pouco visíveis. “Parece ter havido uma opção por assegurar pontos básicos de aprendizagem a todos, o que pode ser interessante na medida em que se tem em conta uma política pública acessível à maior parte da população, mas, por

“Por que Língua Portuguesa e Matemática têm seis aulas cada uma e Geografia só tem duas?”

MOURA DE ALBUQUERQUE JÚNIOR, diretor da EE Várzea Fria, em São Lourenço da Mata

outro lado, deixa de trabalhar aspectos importantes ligados à realidade local e que poderiam enriquecer o aprendizado”, analisa a pesquisadora.

A investigação aponta também que os dois estados têm políticas de monitoramento. A secretaria acreana faz acompanhamento do trabalho desenvolvido nas escolas, com uma rotina quinzenal de visitas de seus técnicos. Também utiliza dois softwares, abastecidos com informações das instituições de ensino, um que ajuda a verificar a implementação do documento curricular e outro para facilitar o acesso aos resultados de avaliações. Em Pernambuco, há também um software usado para subsidiar as visitas mensais realizadas pelas equipes pedagógicas da secretaria que, nessas ocasiões, analisam e discutem essas informações com professores e gestores. “Não basta elaborar um bom currículo. É preciso torná-lo vivo. E o primeiro passo para isso é dar ao professor o sentimento de coautoria”, enfatiza Ana Selva, secretária executiva de Desenvolvimento da Educação da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

“No Acre, parece ter havido uma opção por assegurar pontos básicos de aprendizagem a todos, o que pode ser interessante.”

PÂMELA FÉLIX DE FREITAS, pesquisadora do Cenpec

Elaboração longa e democrática

No Espírito Santo e em Santa Catarina, processo envolveu participação dos docentes

ANDRÉ BERNARDO

Apesar de diversos e singulares, os documentos curriculares do Ensino Médio do Espírito Santo e de Santa Catarina guardam algumas semelhanças entre si. Uma delas é que ambos vêm sendo construídos há tempos, em um processo democrático e de constantes revisões. Estima-se que, só em Santa Catarina, 8 mil docentes tenham participado ativamente de sua construção. Outra semelhança diz respeito ao texto introdutório. Os dois valorizam a descrição de uma concepção de homem e cidadão e de uma fundamentação teórica como eixo norteador para a formação dos alunos. No Espírito Santo, várias são as influências, que se consolidam nos seguintes princípios: Educação como bem público, aprendizagem como direito do educando, reconhecimento da diver-

sidade na formação humana e a ciência, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes. Em Santa Catarina, os preceitos são: trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio metodológico e diversidade como princípio pedagógico.

“Não se pode dizer que um documento curricular seja melhor do que outro nem mesmo que seja representativo do país. Um ponto forte nesses dois é a ênfase dada à questão da diversidade”, diz Gisela Lobo Tartuce, coordenadora da pesquisa da Fundação Carlos Chagas (FCC). “No Espírito Santo, ela se desdobra em conteúdos como a inclusão de temas da cultura afro-brasileira em História e de literatura indígena em Língua Portuguesa. Santa Catarina trata dessa questão de uma maneira mais genérica, como preceito formativo.”

Segundo Haroldo Rocha, secretário estadual de Educação do Espírito Santo, o documento do estado é elaborado por áreas do conhecimento: ciências da natureza, linguagens e códigos e ciências humanas. Para ele, essa divisão facilita o trabalho dos professores e potencializa o entendimento dos alunos. “Os currículos são excessivamente divididos em disciplinas. Treze, com carga horária de quatro a cinco horas por dia, é um exagero. Chego a dizer que é antipedagógico. Com tantos conhecimentos fragmentados, o estudante acaba não formando uma visão geral dos problemas nem conseguindo estabelecer uma correlação entre eles”, analisa.

Por essa razão, o secretário aponta os projetos, nome dado a trabalhos interdisciplinares que congregam docentes de diferentes áreas e mobilizam os alunos em pesquisas, como iniciativas positivas para desenvolver essa visão mais ampla. E cita o exemplo de um deles, sobre a escassez hídrica no Brasil de 2014 a 2015, realizado nas instituições do estado. “Isso, sim, é um tema de relevância nacional. Para explorá-lo,

ILUSTRAÇÕES: BRUNO ALCANTARE

podemos envolver um professor de Geografia, outro de Ciências, um terceiro de Biologia e assim por diante. Esse é o ideal que devemos perseguir”, salienta.

Diassis de Cássia Ximenes, diretor da EE Professor Renato José da Costa Pacheco, situada em Vitória, diz que o maior desafio do gestor na hora de implementar o currículo do Ensino Médio é o de adaptá-lo à sua realidade. Antes de iniciar o planejamento, ele costuma reunir os docentes para refletir se o que está ali deve passar por eventuais ajustes. “Não fica claro no documento, por exemplo, qual a importância geopolítica e econômica do Espírito Santo para o desenvolvimento do Brasil. Apesar disso, como reconhecem a importância desses temas, docentes de História e Geografia planejam aulas sobre o estado”, esclarece. Para Ximenes, esse tipo de aula torna o conteúdo mais vinculado à realidade dos alunos. “Percebo que o aluno evoluiu, mas a instituição de ensino não. O estudante é do século 21, o professor é do século 20, mas a escola continua lá atrás, no século 19. Ela precisa se modernizar.”

Quem compartilha a preocupação é Sirley Damian de Medeiros, coordenadora de Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina. Ela busca um currículo menos fragmentado e mais integrado. “Sei que temos de respeitar a especificidade de cada disciplina, mas sei também que elas precisam interagir mais entre si”, reforça. Professor de Geografia do 2º ano do Ensino Médio no Instituto Estadual de Educação, em Florianópolis, Ivan Souza de Melo dá um exemplo prático do que a coordenadora fala. Ele está trabalhando conflitos mundiais. A certa altura, pensou em fazer um projeto interdisciplinar com o docente de História, mas o currículo dessa disciplina só aborda esses conflitos no 3º ano. “Se quisermos seguir à risca os documentos, jamais trabalharemos interdisciplinaridade em sala de aula. A disparidade

“Sei que temos de respeitar a especificidade de cada disciplina, mas sei também que elas precisam interagir mais entre si.”

SIRLEY DAMIAN DE MEDEIROS, coordenadora de Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina

entre uma área e outra é muito grande”, avisa.

Melo chama a atenção também para o fato de cada disciplina apresentar uma visão diferente sobre determinado assunto. Biomas, por exemplo. Segundo ele, Biologia analisa de uma maneira e Geografia de outra. “Há um abismo entre as áreas. Se os conteúdos são afins, por que há essa lacuna?”, indaga o docente. De qualquer maneira, com esforço conjunto é possível colocar em prática a interdisciplinaridade. Afinal, autonomia para adaptar o currículo à necessidade das turmas os educadores até têm. Mas há outros empecilhos. “Os docentes não dispõem de tempo e formação para fazer ajustes. Na maioria das vezes, eles se contentam em reproduzir o que está escrito no livro didático. Temos de valorizar mais a figura do professor”, diz Vendelin Santo Borguezo, diretor do Instituto Estadual de Educação, que pede destaque à formação continuada.

“Se quisermos seguir à risca os documentos, jamais trabalharemos interdisciplinaridade em sala de aula. A disparidade entre uma área e outra é muito grande.”

IVAN SOUZA DE MELO, professor do Instituto Estadual de Educação, em Florianópolis

“Os currículos são excessivamente divididos em disciplinas. Treze, com carga horária de quatro a cinco horas por dia, é um exagero. Chego a dizer que é antipedagógico.”

HAROLDO ROCHA, secretário estadual de Educação do Espírito Santo

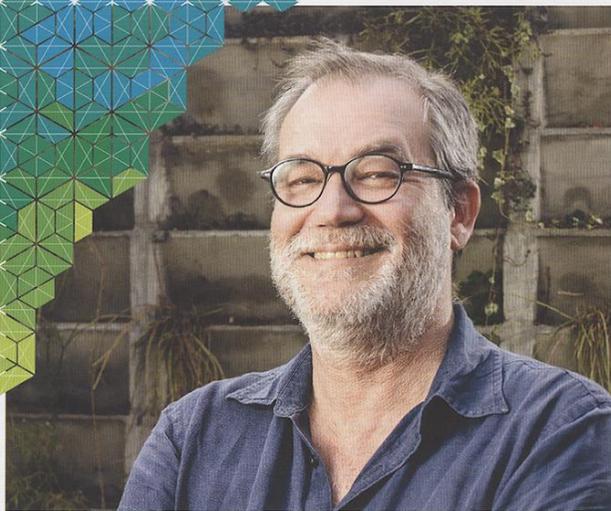


FOTO RAMON VASCONCELOS; ILUSTRAÇÕES BRUNO ALCAIDE

Falta um olhar específico

Nos anos finais do Fundamental, há muito detalhamento sobre conteúdos, mas pouca articulação entre as etapas de ensino

ROSI RICO

A transição entre os primeiros e os últimos anos do Fundamental implica uma série de mudanças para alunos, professores e gestores. Elas envolvem aumento no número de docentes por turma e maneiras diferentes de organizar os conteúdos, entre outras especificidades. Trata-se, portanto, de um período delicado. Hoje, os documentos curriculares dos anos finais do Fundamental detalham muito os conteúdos, mas, em geral, têm dificuldades com a articulação entre as duas etapas de ensino. Antônio Augusto

Gomes Batista, coordenador da pesquisa realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), pondera sobre essa lacuna, mas também sobre quais são os avanços conquistados pelos estados.

O que os currículos analisados mostram sobre as particularidades dos anos finais do Fundamental?

ANTÔNIO AUGUSTO GOMES BATISTA Na década de 1970, foram unidos os antigos ginásio e primário para formar o En-

sino de Primeiro Grau, que antecederia o Ensino Médio. O grande problema que surgiu é que são duas estruturas muito diferentes. No primário, a professora, em geral polivalente, fez Pedagogia e tem um olhar voltado para o desenvolvimento da criança, com atenção ao aprendizado e às dificuldades, muito mais do que para o objeto de conhecimento. Nos anos finais, ocorre o contrário. O ensino é organizado por disciplinas, com docentes que têm outra formação. O de Língua Portuguesa, por exemplo, fez faculdade de Letras e depois licenciatura. Sua identidade, portanto, é mais organizada em torno da disciplina e não do aprendizado. A questão difícil de resolver é como um currículo propõe uma articulação entre os dois? E como os anos finais se articulam com o Ensino Médio, que vem em seguida? A constatação é de que os documentos, no geral, não enfrentam esse problema. Alguns até mencionam as dificuldades dessa etapa, como a necessidade de o aluno ganhar autonomia intelectual e acadêmica. Mas não é discutido nem aprofundado como isso pode ser enfrentado do ponto de vista dos conhecimentos a ser transmitidos e das maneiras de organização deles.

Qual o impacto disso?

BATISTA O aluno lida com uma nova realidade, que implica um jeito diferente de pensar, escrever e falar de acordo com cada área de conhecimento. Mas elas não são apenas um conjunto de conteúdos a aprender. É preciso entrar no universo discursivo de cada uma. E isso exige uma preparação. Mas os documentos pressupõem que ela já esteja dada. A consequência dessa falta de construção é a dificuldade que existe nessa passagem dos anos iniciais para os finais, e que se reflete na reprovação e na distorção idade-série, mais presentes nesse período.

A maioria dos estados optou por elaborar os currículos como matriz. Em que essa escolha implica?

BATISTA Esse modelo procura definir com mais pormenores o que ensinar, bem

“Vimos que alguns estados realizam maior articulação entre documentos e formação continuada.”

como sua progressão e ritmo. Mas, muitas vezes, isso resulta num risco na hora da implementação: em vez de medir o tempo pela aquisição de conhecimento, pode ocorrer uma inversão nessa lógica. Ora, nem todos os alunos são iguais. Uma maneira pouco maleável de compreender “ritmo” e “progressão” pode conduzir as escolas a produzir mais repetência e, assim, maior distorção idade-série. Pelo que inferimos, há maneiras de controle para verificar se aquilo que está sendo ensinado é o mesmo para todos. E isso é uma coisa boa. Mas não há uma preocupação em como recuperar quem não está aprendendo. Quando há, ela se restringe a Língua Portuguesa e Matemática. Então, o medo de muitos com a definição de objetivos e da progressão é o de reforçar a cultura da reprovação. Mas isso é atribuir ao currículo algo que ele não pode resolver. A questão essencial é sobre quanto é necessário discriminar. Os estados têm optado por detalhar muito conteúdos e habilidades. Há quem defenda que isso é importante, porque assim o professor pode se organizar melhor. E há outros que acham as especificações excessivas, o que seria uma interferência no trabalho do docente. Acredito que discriminar auxilia o professor, seja ele bem ou mal formado.

A Base Nacional Comum deveria incorporar quais dos avanços já conquistados pelos estados?

BATISTA A primeira coisa que o Ministério da Educação (MEC), que lidera essa iniciativa, deve fazer é apoiar o que já está sendo realizado, corrigindo certas direções que me parecem equivocadas. Uma delas é a articulação excessiva com o sistema de avaliação, que limita o processo educativo. A discriminação é um ponto que poderia ser aprimorado, porque isso é difícil de fazer. Existem poucos estudos sobre como, em cada disciplina, explicitar conhecimentos e atribuir progressão e ritmo. Na pesquisa, também vimos que alguns estados realizam maior articulação entre os documentos e a formação continuada de docentes. O MEC poderia manter isso e fazer com que o mesmo fosse feito com a formação inicial, afinal cabe a ele o acompanhamento do Ensino Superior no país. Outro ponto importante é que o MEC tem um forte papel indutor, especialmente nos estados que têm maiores limitações. Então, cabe a ele discutir com a sociedade que princípios éticos – como o da equidade –, visão do país, valores e concepção de Educação devem orientar os documentos e servir de critérios para a seleção de conteúdos.



FOTO RAMÓN VASCONCELLOS. ILUSTRAÇÕES BRUNO ALCARNE

Aproximar-se dos jovens é um desafio

Para atrair os alunos, currículos devem incluir tempo e espaço para trabalhar especificidades das regiões e questões juvenis

ROSI RICO

Despertar interesse nos jovens para que eles queiram permanecer na escola tem sido o grande desafio do Ensino Médio. Muitos acreditam que a dificuldade nessa luta tem como um dos responsáveis justamente o currículo, que teria excesso de conteúdos e seria distante das aspirações dos alunos. Mudanças, portanto, deveriam incluir revisão no volume de indicações sobre o que ensinar em cada disciplina. Nesta entrevista, Gisela Lobo Tartuce, coordenadora da

pesquisa da Fundação Carlos Chagas (FCC), reflete sobre a necessidade de a escola também ofertar atividades diferenciadas, que contemplem as especificidades locais e contribuam para que os estudantes ampliem suas potencialidades e construam suas identidades.

O que é comum e o que é diverso nos currículos dos estados investigados?

GISELA LOBO TARTUCE Com exceção de Santa Catarina, todos os nove estados

têm intenção de especificar o que ensinar. Todavia, às vezes, e a depender da disciplina, eles são bastante genéricos. Em oito documentos curriculares, há também referência a um conjunto de competências e habilidades, mas ele não necessariamente se articula aos conteúdos elencados. Aliás, é bom ressaltar que ver o grau de detalhamento de um currículo requer o olhar do especialista em cada disciplina, não sendo possível generalizar. Em nossas análises feitas para Língua Portuguesa, Matemática e História, percebeu-se que um mesmo documento foi avaliado diferentemente conforme a área. De qualquer modo, o que chama a atenção é o uso pouco consciente de todas essas palavras – conteúdos, competências e habilidades –, que se mesclam a metas, objetivos de ensino e expectativas de aprendizagem. A impressão é de que todos acham que sabem do que se trata e não se fala a mesma língua. Há uma polissemia de termos.

E em relação a como ensinar, também há essa polissemia?

GISELA Sim, como ensinar também é um assunto nebuloso: a interdisciplinaridade e a contextualização são repetidas à exaustão, mas tais conceitos parecem não orientar muito o trabalho do professor. É como se houvesse, em cada secretaria, um entendimento unívoco para eles e, também, para os docentes, do que elas significam. As diretrizes nacionais para o Ensino Médio falam que o ensino deve ser organizado em áreas de conhecimento; os documentos afirmam fazer isso, mas são ordenados em disciplinas. Isso indica que os saberes dispostos em disciplinas possuem

uma lógica forte e consistente. Organizar em área de conhecimento não é abrir mão disso. O que os documentos não indicam é como manter a profundidade e, ao mesmo tempo, transbordar esses limites. O desafio está, assim, tanto em orientar o que é essa interdisciplinaridade quanto em formar os professores para que eles possam articular os saberes.

O currículo do Ensino Médio tem sido apontado como uma das causas para o desinteresse dos jovens em permanecer na escola: diz-se ser desarticulado e com excesso de disciplinas.

GISELA A primeira ressalva é essa: o currículo é apenas parte da questão; não resolverá tudo. Faltam soluções para a precariedade da infraestrutura das escolas, para a formação inicial e a continuada, para a baixa atratividade da carreira docente etc. Dito isso, é preciso pensar que não são os conteúdos que são chatos; eles são excessivos. Como não há uma orientação nacional sobre até onde vai o comum, ouvimos nos estados que as escolas têm se pautado muito pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem.) Assim, para quem quer continuar os estudos no Ensino Superior, não se coloca a questão de os conteúdos serem chatos; eles se tornam necessários. Mas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, e sua finalidade não se resume à preparação para os vestibulares ou para o Enem. A escola tem que ser atrativa para todos os que nela estão, e não apenas para aqueles que têm perspectivas de projetos futuros mais bem delimitados.

“Se os estados têm dificuldades na implementação da parte diversificada, alguns também têm feito esforços para tentar atrair e manter os jovens na escola.”

E como conseguir isso?

GISELA Um problema que o estudo mostrou é que as escolas não têm atividades diferenciadas para que os jovens experimentem situações novas, constituam relações positivas com os pares, construam suas identidades e ampliem suas potencialidades. Claro que essas possibilidades podem ser desenvolvidas por meio da parte comum do currículo, mas talvez elas se concretizem mais facilmente na diversificada. Essa parte poderia ter a oferta de componentes curriculares mais próximos da realidade local e juvenil, tal como pregam as normatizações nacionais. Mas, o efeito colateral do excesso de conteúdos é que a parte diversificada fica com pouco espaço. Nossa análise revelou que falta tempo e lugar para as especificidades da região e para os interesses dos jovens.

Quais os avanços nesse sentido?

GISELA Há algumas iniciativas interessantes relatadas por alguns estados para a parte diversificada, mas delas pouco se viu nos documentos e nas entrevistas. Parece que não é dada muita orientação às escolas a respeito de como trabalhar essa parte,

de maneira a oferecer possibilidades formativas com itinerários diversificados. Há também o fato de os estados terem limitações: faltam professores especializados, bem como previsão na carga horária para que desenvolvam atividades diversificadas. Além de avançar o debate sobre o que significa “base comum” e “parte diversificada”, é preciso garantir espaço e condições efetivas para ambas. E seria importante ter pesquisas que indicassem o volume de conteúdos em cada disciplina, para que pudesse haver realmente uma mudança nos currículos do Ensino Médio. Por outro lado, se os estados têm dificuldades na implementação da parte diversificada, alguns também têm feito esforços para tentar atrair e manter os jovens na escola, tais como: a oferta do ensino organizado em semestres, do Ensino Médio modular e de projetos de Educação à distância; o empenho para aumentar o ensino em tempo integral e o Ensino Médio integrado e a adesão ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Essa última é uma iniciativa que, na visão dos gestores estaduais, tem trazido benefícios para as instituições de ensino.

Em construção, Base Nacional precisa fazer diferença



EDUARDO DESCHAMPS é presidente do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed) e secretário estadual de Educação de Santa Catarina.

Está sendo construída a Base Nacional Comum, o documento que deve determinar o que todos os alunos brasileiros precisam aprender em cada etapa da Educação Básica. Liderada pelo Ministério da Educação (MEC), sua elaboração é realizada em conjunto com o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Há grupos de trabalho formados por especialistas de cada unidade da Federação e área do conhecimento que discutem como e o que escrever no documento, que irá a consultas públicas.

Os desafios da construção de uma Base Nacional Comum são grandes. Primeiro, pelo prazo estipulado. O documento, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996) e até na Constituição Federal, precisa estar pronto, de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), até junho de 2016. A principal questão é o consenso sobre seu conteúdo e formato – levando-se em conta o longo histórico de debates no Brasil sobre o quão importante é a definição do currículo no processo de ensino e de aprendizagem, ao lado de quanta autonomia deve ser dada ao professor. Vale lembrar que a Base dirá apenas o que o aluno precisa saber no fim do ano. Como chegar lá, caberá ao docente decidir.

Também é necessário desmitificar a posição dos educadores sobre o assunto. Uma pesquisa feita pela Fundação Lemann e pelo Ibope mostrou que 82% dos

professores da Educação Básica do Brasil acreditam que os currículos deveriam ter uma base comum – e 93% concordam que saber o esperado que os alunos aprendam a cada ano escolar facilita o trabalho. Outro desafio é construir um documento que faça diferença para a Educação brasileira e que funcione como uma espinha dorsal de todo o sistema. Com base nele, se desenvolverão, de maneira alinhada e coerente, os currículos das escolas e das redes, a formação inicial e continuada dos professores, os sistemas de avaliação e os materiais didáticos.

Além dos docentes, o debate sobre a qualidade da Base Nacional Comum envolve diversos especialistas, educadores, pesquisadores, acadêmicos e a sociedade civil. Boa parte deles, reunida no Movimento pela Base Nacional Comum, acredita que sua construção precisa ser feita respeitando alguns princípios. Entre eles estão que ela deve determinar os conhecimentos, habilidades e valores para que todos os alunos consigam se desenvolver plenamente na vida, ser escrita de maneira clara e concisa, para que os professores consigam de fato usá-la em sala de aula e ser obrigatória, para garantir o direito ao que é essencial para todos. Também o de que ela não é a totalidade dos currículos, mas parte deles, para que as redes e as escolas incluam os elementos que julgarem necessários. A Base Nacional Comum não é a solução de todos os problemas educacionais do país, mas trata-se de um excelente passo em direção a uma Educação de qualidade para todos.

Educação é a chave para estimular o crescimento deles. E o nosso.

A Fundação Itaú Social acredita no poder transformador da educação. Por isso, cria e dissemina projetos que contribuem para a melhoria do ensino público em todo o Brasil. As iniciativas estão divididas em quatro pilares: educação integral, gestão educacional, avaliação econômica de projetos sociais e mobilização social. Um trabalho amplo, com resultados reconhecidos internacionalmente, que busca construir um futuro melhor para todos.

Educação. #issomudaomundo



Conheça nossos projetos em www.fundacaosocial.org.br



Para transformar
o mundo, é essencial
investir em algo
valioso: **educação.**

Acreditamos que
somente com educação
de qualidade para todos
é possível construir um
país mais justo e formar
futuros líderes. Saiba
mais sobre os projetos
sociais que apoiamos.

www.itaubba.com

Itaú BBA