

**Percepções de docentes sobre as mudanças curriculares do Ensino Médio no Brasil**

Rejane Conceição Silveira daSilva

Elaine Corrêa Pereira

Celiane Costa Machado

**Resumo**

O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada com docentes do Ensino Médio, sobre suas percepções e vivências em relação ao contexto de mudanças curriculares iniciadas na década de 1990, com a reforma do Ensino Médio. Para tal estudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dez professores atuantes na rede pública e/ou privada da cidade de Rio Grande, estado do Rio Grande do Sul. Os resultados obtidos mostram as dificuldades enfrentadas na implementação das mudanças e apontam a necessidade de modificações estruturais do sistema escolar, valorização da profissão de magistério e aprimoramento na formação docente. Com este estudo espera-se contribuir para as discussões sobre as mudanças do Ensino Médio no atual cenário educacional brasileiro.

**Palavras-chave:** Mudança Curricular; Ensino Médio; Docentes

**Perceptions of teachers on curriculum changes from High School in Brazil**

**Abstract:** This article presents the results of a qualitative approach research, conducted with high school teachers, on their perceptions and experiences in relation to the context of the curricular changes initiated in early 1990, with the High School reform. For such a study were conducted semi-structured interviews with ten active teachers from public and/or private network of the city of Rio Grande, Rio Grande do Sul State. The results obtained show the difficulties faced with the implementation of such changes and point out the necessity of structural modifications to the school system, vaporization of the teaching profession and improvement on teacher education. This study is expected to contribute to the discussions on the changes of high school in the current Brazilian educational scene.

**KeyWords:** Curricular Change; High School; Teachers

## **Introdução**

O Brasil nas últimas décadas tem passado por mudanças curriculares almejando melhorar a qualidade da educação no País. As reformas dos sistemas educacionais, iniciadas nos anos 80, nos países centrais, avançaram como uma onda irresistível, chegando até nós com grande força. Tais reformas estavam relacionadas com o processo de transformação do Estado, decorrente da nova forma de acumulação do capital (ZIBAS, 2001).

De acordo com José Carlos Libâneo *et al.* “A introdução de reformas educativas constitui uma tendência internacional, decorrente de necessidades e exigências geradas pela reorganização produtiva no âmbito das instituições capitalistas” (2007, p.35). Com a globalização da economia e as conseqüentes transformações produtivas, difundiu-se o discurso da necessidade de formação dos jovens com base em novos conhecimentos e competências que os possibilitem interagir com as profundas mudanças da sociedade. Nesta nova sociedade, denominada contemporânea, pós-moderna ou pós-industrial, a informação e o conhecimento ocupam lugar central, constituindo pressupostos da atividade produtiva e afetando o desenvolvimento econômico. Nesse sentido como bem discute José Carlos Libâneo, gera-se “uma tendência de intelectualização do processo de produção, implicando mais conhecimento, uso da informática e de outros meios de comunicação” (1998, p.14).

Diante dessas novas exigências, a escola adquiriu maior importância, tornando-se a instituição necessária para a preparação das novas gerações, responsável por uma formação compatível com as mudanças em curso na sociedade.

No caso específico da Educação Básica através das novas políticas educativas, a demanda por Ensino Médio se ampliou fortemente, impondo como grande desafio a universalização do acesso a esse nível de ensino e a permanência desses jovens nesse segmento. Desde meados da década de 1990, com a promulgação da lei federal nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que define o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio público vem se expandindo gradualmente.

Apesar da expansão da clientela com acesso a esse nível de ensino, que trouxe para as escolas públicas uma geração de jovens, muitos deles oriundos de famílias de baixa renda, é preciso reconhecer, que os sistemas de ensino ainda não conseguiram oferecer uma educação de qualidade que atenda às necessidades desses alunos, evitando dessa forma a evasão e diminuindo as taxas de reprovação (KRAWCZYK, 2009).

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, há hoje um consenso da necessidade de uma educação de qualidade social “comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade” (BRASIL, 2011, p. 8). Entretanto como melhorar a qualidade da educação? Como levar os alunos do Ensino Médio a obterem melhores resultados nas avaliações externas? Afinal, a qualidade social da educação brasileira depende de quê? Ou de quem?

Para Moaci Carneiro um dos grandes desafios que o Brasil precisa enfrentar é a construção de uma Educação Básica de qualidade social, requisito essencial para o desenvolvimento permanente do país e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No que se refere em especial ao Ensino Médio o autor afirma que “Na verdade, o atual Ensino Médio público não prepara o aluno para a vida, para o exercício da cidadania, para o mercado de trabalho, nem para o ingresso na universidade. Tal como se apresenta, ele é, de fato, um terreno sombrio” (2012, p.14).

Também é possível observar que na reestruturação do Sistema Educacional Brasileiro, os documentos disponíveis sobre a reforma do Ensino Médio afirmam que os professores são os verdadeiros construtores de uma escola autônoma e de qualidade, “reconhecendo seu papel central e insubstituível na condução e no aperfeiçoamento da educação básica” (BRASIL, 2002, p. 7) para a efetivação das mudanças pretendidas na sociedade. Nesse sentido Jose Carlos Libâneo, também salienta que os docentes são profissionais essenciais nos processos de mudanças, pois “não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar” (1998, p. 7).

Diante dessas constatações e tendo em vista que, desde a promulgação da LDB, nosso País passa por um processo de mudanças cuja meta é a melhoria da educação, buscamos compreender como os docentes percebem e vivenciam as propostas de mudanças curriculares do Ensino Médio iniciadas no Brasil na década de 1990. O processo de investigação se deu por meio de pesquisa de abordagem qualitativa que permite a busca de percepções e entendimento sobre a questão problematizadora.

Em relação aos procedimentos metodológicos, desenvolvemos a pesquisa de campo de modo a delimitar uma amostra que se ajustasse aos pressupostos do estudo. Como o objetivo principal da investigação pretende desenvolver uma compreensão mais profunda do fenômeno a ser estudado, tornava-se difícil explorar um grande número de depoimentos. Então,

trabalhamos com uma amostragem mais reduzida selecionando um conjunto de dez docentes, identificados no texto por letras maiúsculas do nosso alfabeto, que atuam na rede pública e/ou privada do município de Rio Grande no estado do Rio Grande do Sul e desempenham a docência no Ensino Médio.

Os motivos que levaram a essa escolha foram a vinculação dos docentes ao problema a ser investigado e o tempo de atuação no magistério, pois desejávamos que a amostra contemplasse os depoimentos de sujeitos com diferentes tempos vinculados ao magistério, principalmente professores com curta e longa experiência profissional. Levamos também em conta o fato destes professores terem se mostrado receptivos à investigação desde o primeiro contato.

Definimos, então, como curta experiência, professores com menos de dez anos de atuação no magistério e, como longa experiência, mais de vinte anos. A amostra ficou assim constituída: quatro professores possuem menos de dez anos de serviço, dois entre dez e dezenove anos, e quatro com tempo superior a vinte anos, todos são licenciados e 80% com formação acadêmica em nível de Pós-Graduação concluída ou em andamento. Como técnica de coleta de dados, optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas que se desenrolaram a partir de uma estrutura básica, permitindo com base nas respostas dos entrevistados a colocação de outras questões, para possibilitar um exame mais profundo da situação em estudo. Na análise dos dados coletados na pesquisa, utilizamos o método da Análise Textual Discursiva (ATD) que consiste de um processo integrado de análise e de síntese e se propõe a descrever e interpretar alguns dos sentidos que a leitura de um conjunto de textos pode suscitar (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Nesse texto, a seguir, com base no discurso dos professores entrevistados, discutimos a implicação das complexas questões imbricadas diretamente na concretização das mudanças em andamento e as reflexões dos docentes sobre as transformações do Ensino Médio.

### **A estrutura e organização do sistema escolar de ensino**

Atualmente, o conceito de mudança faz parte da maioria dos discursos em educação. No que se refere às reformas do Ensino Médio, implantadas a partir da década de 1990, a reformulação curricular assume uma posição central, pois, como bem discute Alice Lopes, “ao currículo são conferidas responsabilidades que transformam a reforma curricular em sinônimo de reforma Educacional” e fazem da “mudança curricular a solução de todos os problemas educacionais” (2004, p.198).

Segundo os documentos orientadores da reforma, a identidade do Ensino Médio será constituída pedagogicamente com base em um currículo diversificado e flexibilizado. De acordo com a LDB, o Ensino Médio é definido como etapa final da Educação Básica e a organização do currículo escolar envolve duas dimensões: uma base nacional comum e outra base diversificada (BRASIL, 1996).

O Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica reiteram que o Ensino Médio é a etapa final do processo formativo da Educação Básica, indicando ainda que deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas:

Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica (BRASIL, 2010).

Entretanto, através da fala dos entrevistados, percebemos que mesmo que os textos legais oportunizem a flexibilidade curricular e ofereçam autonomia para que as escolas construam organizações curriculares alternativas e propostas inovadoras, as instituições educativas têm dificuldades para efetuar mudanças.

Para concretizar as novas concepções curriculares, os professores precisam inicialmente apropriar-se das propostas, já que em sua grande maioria não participaram de sua elaboração, como verificamos na fala dos professores H e A, a seguir, respectivamente: *“O que acontece é que alguém tem uma ideia lá em cima e manda para nós, professores, aplicarmos. Vocês (professores) vão resolver como fazer, vocês vão discutir, vão estudar como fazer, vocês é que vão decidir”*; *“[...] precisamos também de mais espaço para participar das mudanças, pois, afinal de contas, nós é que estamos em sala de aula e sabemos o que é possível ou viável de fazer”*.

A apropriação de uma nova proposta curricular demanda muito mais do que simplesmente conhecê-la (ter acesso aos documentos) é preciso estudo, discussão e reflexão de seus propósitos. Tudo isso implica em tempo, motivação e assessoria técnica aos professores por pessoas preparadas. Segundo a professora B, esse processo vem acontecendo de forma muito deficitária: *“Não fomos preparados para isso. A primeira coisa da reforma é o seu estudo, mas para haver estudo é necessário haver tempo para se familiarizar com o projeto, e pessoas capacitadas para coordenarem a discussão”*.

Para a concretização de um currículo baseado na diversidade e flexibilização, pressupõe-se a escola como produtora desse currículo, com professores que definam o que

ensinar e por que ensinar determinados conteúdos. Assim, muda-se o papel do educador no cenário educacional, que passa a ser agente do processo e não apenas o transmissor de uma cultura selecionada por outros. Nessa perspectiva para a implantação de uma proposta inovadora de mudança curricular, como a preconizada nos documentos, é necessária a participação e o envolvimento dos docentes em todos os momentos. Porém, para isso, é preciso dispor de tempo e condições para promover discussões em que toda a coletividade possa se encontrar e participar da tomada de decisões. Como afirma a professora J: *“É importante a troca de experiências, dentro e fora da escola. [...] Mas como fazer a troca de experiências entre profissionais que não interagem, que muitas vezes mal se conhecem porque pouco se veem?”*

O regime de trabalho dos professores que atuam em mais de uma instituição e a situação da organização do quadro de recursos humanos do magistério dificultam a comunicação e troca de experiências entre os docentes e um maior envolvimento com a comunidade. Diante desta realidade como discutir, refletir e se apropriar de novas propostas para efetivar de forma eficiente as mudanças?

É importante salientar que as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) de 1998, já em seu texto, através do Parecer CEB nº 15/98 advertiam sobre esse problema:

É preciso lembrar, no entanto, que a deficiência quantitativa e qualitativa de recursos docentes para o Ensino Fundamental e Médio há muito se converteu num problema crônico. Essa deficiência afetará qualquer medida de melhoria ou reforma da educação que o País se proponha a adotar (BRASIL, 1998, p. 52).

Para uma proposta tão abrangente, como a pretendida pela reforma, o professor necessitaria de recursos materiais e de uma maior equipe de apoio. No entanto, na prática, isso concretizou-se de forma contrária, como revela ainda a fala do professor H. *“[...] então, não é só recurso material, que está faltando; estão faltando recursos humanos, os professores tem que estar na sala de aula; foram sendo retirados dessas funções, mas não foram recolocadas outras pessoas”*.

A reforma impele aos professores o desafio de mudar a educação. Isso demanda mudanças nas práticas docentes e exige, além das condições de trabalho propícias, o apoio institucional, como ressaltam em suas proposições os próprios documentos orientadores Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares (PCN +): *“É injusto atribuir a um professor isoladamente, sem respaldo, a responsabilidade de implementar todas as transformações que a reforma educacional propõe”* (BRASIL, 2002, p.137).

No entanto, apesar das reiteradas recomendações de apoio e acompanhamento ao professor, preconizadas nos documentos, percebemos que os docentes entrevistados expressam sentimentos de abandono e solidão, conforme manifestam as falas das professoras B, E e F, respectivamente: *“As vezes eu quero fazer algo, mas aí eu fico sozinha, eu não tenho acompanhamento”*; *“O professor se vê sozinho”*; e *“Eu me sinto comprometida por mim mesma, pelos meus princípios, não pelo ‘País’. Pelo ‘País’ eu me sinto sozinha”*.

Com os poucos recursos financeiros destinados a educação e o não investimento nos quadros de recursos humanos, principalmente nas escolas públicas, percebemos a incoerência entre as exigências para implementação das mudanças e as reais condições oferecidas para sua realização.

Toda mudança educacional exige preparação, participação e condições de trabalho para quem exerce a docência. A implementação efetiva da reforma necessita de complexas mudanças na vida cotidiana das instituições educativas e na capacitação e formação docente.

O desafio de educar crianças e jovens, transformando práticas tradicionais, não é tarefa fácil. Por isso, não pode ser resolvida com soluções superficiais e de natureza apenas instrumental. De acordo com Tadeu Gonçalves:

As autoridades responsáveis pela elaboração das políticas educacionais de nosso País devem ter consciência e clareza de que o processo de melhoria da educação demanda, além de recursos financeiros, vontade política, tempo e, acima de tudo compromisso ético e moral de sua parte para com a população escolar que, em sua grande maioria e sem outra alternativa, frequenta a escola pública, que está longe de atender àquilo que dela se poderia esperar (2006, p.42).

Nas últimas décadas, houve uma ampliação do acesso dos adolescentes e jovens ao Ensino Médio, mas a expansão da oferta não correspondeu a garantia da qualidade da educação oferecida, “é preciso admitir que não se têm produzido a democratização do acesso à última etapa de escolarização básica, mas um processo de massificação do ensino, [...]” (KRAWCZYK, 2009, p.34).

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 5/ 2011, com a intenção de responder a esses desafios, na busca da melhoria da qualidade da educação, “propostas têm sido feitas na forma de leis, de decretos e de portarias ministeriais e visam, desde a inclusão de novas disciplinas e conteúdos, até a alteração da forma de financiamento” (BRASIL, 2011, p. 2). Nesse sentido, ainda conforme o parecer citado, abrem-se novas perspectivas políticas que visam ressignificar o Ensino Médio e promover “uma escola de qualidade que garanta o acesso, a permanência e o sucesso no processo de aprendizagem e constituição da cidadania”(BRASIL, 2011, p.6).

Por outro lado, apesar do discurso oficial, ainda percebemos descrença dos professores nas mudanças, como evidencia a fala da professora F, quando afirma: *“Eu não sinto que esteja mudando alguma coisa. Eu sinto assim: que a intenção no papel é muito boa, mas não tem ação para que aquilo se desenvolva, nem estímulo para mudar”*.

No Brasil falamos muito que é necessário mudar a educação, mas poucas ações concretas realmente são efetivadas; geralmente são casos pontuais e passageiros que acabam se perdendo por falta de continuidade, conforme podemos verificar na fala da professora B: *“[...] devia haver continuidade das propostas mesmo com a mudança de governos”*. Muitas vezes, bons programas educacionais são sistematicamente abandonados com a troca de governos, demonstrando que políticas públicas de educação são tratadas como políticas de governo e não como políticas de estado. Nesse sentido, Moaci Carneiro esclarece: *“É preciso reforçar a ideia de que educação básica de qualidade não é um programa de governo, mas um dever do Estado”* (2012, p 194).

A falta de ações efetivas e propostas sem continuidade tornam as políticas educacionais desacreditadas, gerando desinteresse pelas mudanças, por parte dos docentes. O que observamos frequentemente no âmbito escolar é que os professores não acreditam nas propostas porque estas geralmente não se efetivam e são alteradas com a troca de governos. Essas constantes mudanças na política educacional, sem resultados eficientes, contribuem para a falta de engajamento de muitos profissionais.

Concordando com Nora Krawczyk, *“isso significa, em outras palavras, que não há mudanças na organização e na gestão escolar sem mudanças na gestão do sistema educativo”*(2004, p. 123). Portanto, a concretização de uma nova concepção curricular começa com o entendimento de suas orientações e as efetivas condições para sua discussão e implementação na realidade concreta dos sistemas de ensino e das escolas. Além disso, inclui a valorização da docência como forma de reconhecimento da profissão e o fortalecimento da formação inicial e continuada.

### **A valorização da docência**

Sabemos que, no cotidiano escolar, a implementação de uma reforma vai além da boa vontade profissional, exigindo recursos para a profissionalização da educação. Para atingirmos a qualidade tão desejada, precisamos, acima de tudo, de bons profissionais. Assim, indiscutivelmente, torna-se necessária uma valorização justa da docência.

A baixa remuneração da profissão, se comparada a outras que exigem o mesmo grau de especialização, e a falta de perspectivas de crescimento na carreira profissional vêm tornando a atividade docente pouco atrativa e o magistério uma profissão desvalorizada. É para isso que aponta o discurso da professora F: *“Somos desvalorizados pela sociedade. A desvalorização do magistério pelo nosso modelo de sociedade, não só financeiramente, mas por causa do financeiro desvaloriza o professor e considera uma ‘profissãozinha’”*.

Quanto à visibilidade da docência, Moacir Carneiro explica que:

A docência não é vista, ainda pela sociedade como uma atividade que necessite de um trabalhador especializado para atuar sobre o seu objeto do trabalho que é ensinar as pessoas, a fim de que se transformem em entidades sociais. Portanto, no imaginário social, a formação do professor chancelada em diploma não significa uma especialização técnico-profissional, mas uma mera licença para ensinar (2012, p.86).

Dessa forma, atualmente muitos professores que chegam às escolas de Ensino Médio são contratados de forma precária, desdobrando-se em vários locais de trabalho para conseguirem um salário minimamente decente. Essa situação obriga o profissional a uma excessiva carga horária na sala de aula, reduzindo seu tempo para o planejamento, o estudo e a convivência com seus pares. Essa situação, inegavelmente, produz graves consequências para o processo de ensino e aprendizagem, conforme demonstra a professora B, quando diz: *“Pela desvalorização, falta de carreira, as pessoas param de estudar, não têm mais interesse, ficam acomodadas naquilo ali, na zona de conforto, e a zona de conforto é passar o básico para não se incomodar”*.

É claro que a desvalorização da profissão é uma das causas da acomodação de muitos docentes, embora não seja a única, e também da desmotivação pelas mudanças.

Nessa perspectiva, para José Carlos Libâneo, “é difícil aos professores assumirem os requisitos profissionais e éticos da profissão com os baixos salários, com a preparação profissional deficiente, com a baixa autoestima que vai tomando conta de sua personalidade” (1998, p. 90). Com o descrédito da profissão, muitos professores estão abandonando a escola em busca de outro trabalho e poucos estudantes ainda querem seguir a carreira docente na Educação Básica.

A pesquisa “A atratividade da carreira docente no Brasil” realizada pela Fundação Carlos Chagas em 2009, por encomenda da Fundação Victor Civita, relata que dos 1,5 mil alunos do terceiro ano do Ensino Médio ouvidos pelos pesquisadores, em todas as regiões brasileiras, apenas 2% manifestaram interesse de cursar pedagogia ou alguma licenciatura.

Como, então, enfrentar o desafio de melhorar a educação de nossos jovens com esses dados tão alarmantes? Quem serão os professores das gerações futuras no Brasil?

A professora A, refletindo sobre seu futuro profissional, nos diz: *“No momento eu gosto de ser professora, eu só fico pensando será que eu vou continuar com esse pensamento daqui a dez anos, porque os colegas mais velhos dizem aproveita que tu és nova e cai fora. É lamentável constatar a instabilidade e o desprestígio da profissão, afastando bons profissionais das escolas, não pela falta do “gosto” ou do preparo para docência, mas pela inexistência de perspectivas claras do crescimento profissional e a desvalorização do magistério.*

O professor é um profissional e a valorização da profissão precisa se equiparar às exigências da época atual. Com as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas em nossa sociedade, o papel da educação e o significado do trabalho docente se ampliaram. Para exercer a docência, é necessário profissionalismo, mais do que vocação, o que exige compromisso e preparação para o exercício da profissão. Em razão disso, a formação docente constitui-se como elemento essencial para o desenvolvimento profissional, tanto a inicial quanto a continuada, promovendo a discussão e a reflexão sobre as profundas transformações que se produziram no ensino e o papel que o educador desempenha nesse contexto social.

### **Formação docente**

A nova realidade da sociedade contemporânea impõe exigências bastante complexas para formação docente, pois o mundo atual requer um novo tipo de profissional, cujos saberes sejam amplos, sólidos e polivalentes.

Na mesma direção, Jose Sacristán acrescenta que os professores passaram a ter uma responsabilidade ampliada no conjunto de suas atividades: *“Ao professor se propõem, hoje, conteúdos para desenvolver nos currículos muito diferentes dos que ele estudou, sem que compreenda o significado social, educativo e epistemológico das novas propostas frente às anteriores”* (2000, p.35). A afirmação do referido autor transparece na seguinte fala da professora A: *“Tem diferença do que eu estudei para o que hoje eu ensino”*. Isso reforça a importância do aprimoramento da formação inicial e a necessidade da formação continuada acerca da complexidade cada vez maior da tarefa de ensinar.

Portanto, a docência é atividade profissional complexa que exige saberes e competências que se ampliam à medida que a educação se transforma e evolui, emergindo novas reflexões e necessidades sobre a formação e o trabalho do professor.

No que diz respeito ao contexto da formação continuada, em especial, percebemos a necessidade de repensar algumas propostas relativas a sua aplicabilidade, as quais não atendem mais aos interesses e às necessidades dos professores. Isso acontece porque essas propostas não partem de seus anseios ou não contemplam a sua realidade, como cita a professora B: *“Jornadas de formação constituídas muitas vezes exclusivamente por palestras, onde os professores apenas escutam teorias, muitas vezes inaplicáveis a sua realidade, teorias que por vários fatores não lhes fazem sentido”*.

Atualmente são ministrados muitos cursos de formação, porém há pouca mudança.

Talvez um dos motivos seja o predomínio ainda da formação de caráter transmissor com a supremacia de uma teoria que é passada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos dos professores e de seu contexto, baseada em um professor ideal que tem uma problemática sempre comum, embora se saiba que tudo isso não existe (IMBERNÓN, 2010, p. 40).

Nesse sentido, os professores entrevistados manifestam interesse por formações de modelo prático, onde apliquem a teoria e possam ter a oportunidade de discutirem sobre os resultados obtidos, como sintetiza a professora E: *“Deveria haver um curso onde o professor pudesse aplicar em sala de aula o que aprendeu, observar e verificar os resultados, voltar e discutir o que o aluno fez e quais as dificuldades que ele e o aluno tiveram. Falta o retorno”*.

Em outras palavras, compreendemos que a professora acima referida concorda com Francisco Imbernón, o qual “considera fundamental que, no momento de planejar a formação, executá-la e avaliar seus resultados, os professores participem de todo o processo e que suas opiniões sejam consideradas” (2010, p.32). Segundo o autor, a formação não deve, então, ficar apenas na teoria explicativa; deve avançar para a prática real, embora toda experiência prática tenha uma teoria, implícita ou explícita, que a fundamenta.

Além disso, as falas da professora G e do professor H, respectivamente, revelam que a formação deve ter continuidade, para que promova mudanças significativas nas práticas de sala de aula: *“Às vezes nós temos oficinas interessantes, só que elas não têm continuidade”*; *“Você vai lá, acha tudo muito bom, boas ideias, mas daqui alguns dias, a gente nem lembra mais, porque não existe uma continuidade. Quando não há uma sequência aquilo fica perdido, não se fala mais no assunto, fica defasado”*.

A falta de uma proposta de formação continuada prática, contínua e pautada nos reais problemas e desafios da prática escolar leva, muitas vezes, ao desestímulo e à descrença dos professores, demonstrando ser insuficiente, quando se pretende promover mudanças nas práticas pedagógicas e aprimorar a qualidade da educação oferecida.

Ainda, nesse âmbito, a escola deve ser vista como espaço de formação docente, pois, conforme destacam os documentos PCN + “há consenso de que a formação é mais eficaz quando inserida na realidade em que o professor atua cotidianamente, como prática diária, e não à distância, em caráter eventual” (BRASIL, 2002, p.140). Nesse sentido, os professores se manifestaram em concordância com as instâncias oficiais. Tomemos como exemplo o que dizem as professores J e G, respectivamente: *“Deveria ter uma formação interna na escola, uma troca, um passa a sua experiência para o outro, outro dá uma ideia que podes usar na tua disciplina”*; *“Na escola, o professor aprende muito, trocando experiências com os colegas. É uma forma de compartilhar nossas vivências”*.

Com base nos depoimentos, não há dúvida de que, apesar das dificuldades, os professores percebem a importância e a necessidade de uma formação contínua que os auxilie não apenas na busca de soluções para os problemas enfrentados, mas que também proporcione uma reflexão sobre a ação de ensinar, como demonstra a fala do professor C: *“A formação sempre acrescenta, sempre ajuda, sempre se aprende alguma coisa nova. Quando eu fiz especialização, me ajudou bastante, me fez pensar em algumas coisas, refletir sobre a minha prática para melhorar”*.

Estudos na área da formação de professores apontam-na como um processo contínuo, em que o professor reflete sobre a sua prática, capaz de proporcionar uma compreensão ampla dos contextos em que os docentes exercem suas atividades profissionais.

A formação deve estimular uma perspectiva reflexivo-crítica, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios; com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p.25).

Dessa forma, é relevante destacar a importância da abordagem reflexiva na formação continuada dos professores, não se restringindo ao mero treinamento sem uma reflexão crítica sobre a prática.

Diante das questões discutidas, compreendemos que, embora a educação venha se transformando, ainda precisa mudar para atingirmos a tão sonhada qualidade social. No que se refere ao Ensino Médio os docentes entrevistados também manifestaram suas ideias, debatendo alguns pontos relevantes desta etapa conclusiva da Educação Básica.

### **Reflexões dos docentes sobre as transformações do Ensino Médio**

Historicamente, o Ensino Médio sempre oscilou entre duas modalidades: o ensino profissionalizante, com caráter de terminalidade, e o ensino propedêutico, voltado ao prosseguimento dos estudos. A partir da promulgação da LDB, o Ensino Médio passa a constituir-se como a última etapa da educação básica (artigo 35) e tem por finalidades o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (artigo 22).

Nesse sentido, os docentes entrevistados manifestaram-se em concordância com a legislação, embora salientem as dificuldades de superar o modelo tradicional voltado predominantemente à preparação dos jovens para ingresso no ensino superior, como observamos nos depoimentos das professoras I e J, respectivamente: *“O objetivo da escola no ensino médio é preparar para vida e complementar o ensino fundamental, mas ainda estamos presos ao ensino tradicional”*; *“O Ensino Médio também deve se voltar para o trabalho e a cidadania, mas não ocorre tanto na prática, acredito que por nossa insegurança, pois sempre tivemos a preocupação e a cobrança com o vestibular”*.

Logo, verificamos que os professores entrevistados percebem que o Ensino Médio deve estar voltado para o prosseguimento dos estudos e para o trabalho e a cidadania, conforme previsto na LDB. Porém, os professores reconhecem que na prática a escola ainda apresenta dificuldades em transformar tais finalidades em efetivas ações. As dificuldades talvez ocorram pela falta de uma identidade delineada e reconhecida, para esse nível de ensino, tanto pela própria escola e quanto por sua comunidade escolar.

Como salienta o Parecer CNE/CEB nº 5/2011:

Cabe à escola, considerada a sua identidade e a de seus sujeitos, articular a formulação do Projeto Político Pedagógico com os Planos de Educação Nacional, Estadual e/ou Municipal, o contexto em que a escola se situa e as necessidades locais e de seus estudantes (BRASIL, 2011, p. 36).

Portanto, a definição dos caminhos a serem percorridos e as ações a serem desencadeadas, a fim de atingir seus fins, passam pela clareza, por todos os envolvidos com o processo escolar, das finalidades propostas pela legislação, assumidas na proposta pedagógica através do seu Projeto Político Pedagógico, e que apontam a sua intencionalidade educativa.

Sabemos também que historicamente os professores trabalhavam, no Ensino Médio, voltados para preparação para o vestibular, privilegiando a memorização, o acúmulo da informação pela informação, sem dar a ela um sentido e uma aplicabilidade real.

Atualmente, à medida que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) vem substituindo, parcial ou inteiramente, a prova de seleção ao vestibular das Instituições

Federais de Ensino Superior, o mesmo vem se tornando a referência do currículo do Ensino Médio para alguns professores. Isso pode ser percebido nos discursos das professoras A e B, respectivamente: *“Houve várias mudanças, a própria entrada na faculdade através do ENEM... Eu acho que o ensino precisa se adaptar mais a essas mudanças”*; *“Eu vejo que o Ensino Médio está totalmente descontextualizado com o ENEM, não tem nada a ver. O horizonte seria o próprio ENEM, a gente tem que ver o que é importante, tem que reformular”*.

De acordo com Guiomar Mello, é importante que a avaliação incida sobre o que está sendo trabalhado na escola. (2009). Logo, é fundamental definir o que queremos que os alunos aprendam e como ensinar para que essas aprendizagens realmente aconteçam.

Dessa forma, nos parece que a escola de Ensino Médio ainda procura seu caminho, por falta de uma clareza e entendimento daquilo que considera básico ao aluno desse nível aprender e como colocar em ação um currículo adequado a este nível de ensino.

A referência da avaliação é o currículo e não vice-versa. Não faz sentido, portanto, afirmar que se ensina tendo em vista a avaliação, quando o sentido é exatamente o oposto: se avalia tendo em vista as aprendizagens esperadas estabelecidas no currículo (MELLO, 2009, p.12).

Nessa perspectiva, a falta de clareza do currículo do Ensino Médio e as mudanças efetuadas no ENEM transformando-o em um ou o único dos critérios para ingresso no ensino superior, contribuem para o retorno da visão antiga do Ensino Médio como mera etapa de transição para a universidade (CARNEIRO, 2012).

Segundo o mesmo autor, o ENEM, instrumento de avaliação do Ensino Médio, tem sido usado de forma equivocada de sua concepção inicial, reforçando a ideia entranhada na sociedade brasileira de que o Ensino Médio é mera etapa de transição para a universidade. Essa perspectiva demonstra o desconhecimento do Ensino Médio como etapa final da educação básica.

Pode-se dizer que, a partir de 2009, com as novas funções atribuídas ao ENEM, este deixou definitivamente a educação básica de lado, à medida que reforça a avaliação voltada para substituir o vestibular e, não, para a vida concreta do aluno trabalhador e do aluno eventual desempregado. Serve tão somente para aferir níveis de conhecimentos exigidos do pré-universitário (CARNEIRO, 2012, p. 32).

Em outras palavras, tendo como horizonte um Ensino Médio apenas preparatório para o ENEM, perdemos seu principal objetivo de preparação para a vida e sua finalidade de etapa final da educação básica. *“E o que é mais grave: no dia a dia da sala de aula, o sentido pedagógico do processo ensinar-aprender corre o risco de ficar focado muito mais nos resultados do que nos processos”* (FISCHER, 2010, p.39).

Desse modo, parece-nos que a concepção do ensino como “preparação para o ENEM” pouco difere da concepção de “preparação para o vestibular”, ou seja, em ambas a preocupação maior é com o ingresso no ensino superior, como observamos na fala da professora J, quando se refere ao objetivo da Matemática no Ensino Médio: “*A Matemática no Ensino Médio até agora estava sendo apenas para preparar para o vestibular, agora está mudando um pouco com a necessidade de preparar para o ENEM*”.

Resgatando a fala de outro professor entrevistado, confirmamos a preocupação da escola em estruturar o Ensino Médio em função do ENEM, utilizando inclusive o resultado dos alunos como marketing para a mesma.

*Na nossa escola a preocupação é com o ENEM, até a carga horária foi aumentada para trabalhar com as questões do ENEM. [...] Para nossa cidade a pontuação da escola é importante, a concorrência é muito grande, então a boa colocação da escola na classificação do ENEM é propaganda (D).*

Finalmente, cabe lembrar que o Ensino Médio entendido como etapa final da Educação Básica tem que ter qualidade social, tem que funcionar com todas as condições que lhe possibilitem preparar o aluno para o exercício da cidadania, para o trabalho e para o prosseguimento de estudos posteriores. No entanto, na prática, isso representa uma perspectiva muito mais abrangente do que ser a etapa final da Educação Básica apenas preparatória para o ingresso a universidade.

### **Considerações finais**

A partir da análise dos depoimentos dos professores entrevistados, foi possível perceber que a maioria dos docentes não participaram da elaboração das propostas, tendo na escola a incumbência de implementar algo que desconheciam e pouco compreendiam.

Constatamos também que a inexistência ou a utilização inadequada dos tempos e espaços escolares, causada muitas vezes pelo regime de trabalho dos professores, que atuam em mais de uma instituição, inviabilizam o trabalho coletivo e o engajamento dos docentes. Nesse sentido, destacamos a dificuldade de se construir identidades próprias para as escolas, como preconizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, com um corpo docente que, nessas condições, pouco interage entre si, com seus alunos e com a comunidade escolar.

Será que, atuando em várias instituições (duas, três, em alguns casos até mais, inclusive de redes diferentes), esses professores têm condições de construir e comprometerem-se com o Projeto Político Pedagógico de cada uma delas?

Outro aspecto que chama a atenção é o sentimento de solidão e abandono relatado por alguns dos entrevistados, demonstrando o quanto a escola está isolada e expondo o abismo

existente entre o “chão da escola” e as instâncias superiores da educação. A forma como as propostas da reforma chegam à escola, geralmente de “cima para baixo”, e a falta de continuidade de muitas delas, por parte dos governos, geram desestímulo e descrédito de toda e qualquer mudança. Conseqüentemente, isso causa o descomprometimento de muitos professores para com as mudanças e aprofunda ainda mais a precariedade da situação educacional do País.

Ainda, nesse contexto, o trabalho mostra que as deficiências históricas da escola, em especial do Ensino Médio, que durante anos foi direcionado a um grupo minoritário da sociedade brasileira, não podem simplesmente ser sanadas com mudanças legais. Há de se fazer muito mais do que mudar textos legais. São necessárias ações que vençam os desafios.

Entre os desafios enfrentados, também destacamos a carência de profissionais para o magistério do Ensino Médio, principalmente da área científica e matemática do currículo, sobretudo, nas escolas públicas. Os baixos salários da profissão e a falta de perspectivas de evolução na carreira profissional, igualmente, são fatores que afastam os candidatos da docência, pois estes acabam sendo atraídos para profissões mais rentáveis e, conseqüentemente, de maior projeção social.

Não podemos ignorar o fato de que muitos professores já formados e até exercendo a docência estão abandonando a profissão para seguir outras áreas de atuação profissional, não por razões vocacionais, mas por falta de melhores horizontes. Os dados coletados mostram que professores jovens, mesmo gostando do que fazem, não se sentem seguros para seguir a profissão.

Uma análise comparativa entre os salários do professor e de outras profissões que exigem o mesmo grau de especialização, principalmente nas áreas já citadas, não deixa dúvidas de que a profissão docente é pouco atraente e tão propícia à evasão. A única maneira, a nosso ver, de reverter esse quadro é oferecer um salário inicial atraente e a garantia da possibilidade de uma carreira profissional promissora, aliados a boas condições de trabalho.

Ainda, a esse respeito, enfatizamos que os documentos legais reiteram a importância da valorização docente para as mudanças na educação. O recente parecer de atualização das DCNEM destaca que a discussão sobre a formação de professores não pode ser dissociada da valorização profissional, no que diz respeito a diversos aspectos, tais como: remuneração mais digna, plano de carreira, melhoria das condições de trabalho, jornada de trabalho completa em uma única escola, organização de tempos e espaços para garantia de planejamento, implementação e acompanhamento conjunto das atividades curriculares. (BRASIL, 2011).

Dessa forma, conforme demonstrado em nosso estudo, novamente destacamos que as dificuldades de mudanças não estão no plano legal – que é bem claro quanto às deficiências a serem sanadas – mas na concretização das ações que contemplem essas orientações.

Além disso, a pesquisa também destaca a importância do aprimoramento da formação docente, tanto a inicial quanto a continuada. Em relação ao contexto da formação continuada, o estudo aponta para a necessidade de propostas que contemplem modelos práticos, pautada nos reais problemas e desafios da prática escolar e que tenham continuidade nas ações. A formação também precisa contemplar o desenvolvimento profissional que gere um processo de reflexão da prática docente na sua ação individual e coletiva. É nesse processo e nesse percurso que o professor constrói sua competência profissional.

Quanto a identidade do Ensino Médio, o estudo mostra que, embora a legislação enfatize a preparação para a vida e para o trabalho, além da preparação para o prosseguimento dos estudos, ainda é predominante a prática tradicional de um curso voltado para o ingresso na universidade, que parece reforçada pela ideia de “preparação para o ENEM”.

Diante do cenário apresentado percebemos que os professores reconhecem a necessidade de mudanças no Ensino Médio, mas embora acreditem que as reformas curriculares estão repletas de boas ideias, ainda não encontram a motivação, e os efetivos meios para implantá-las.

Nesse sentido fica claro que para atingir a qualidade social e atender as necessidades de uma escola inclusiva, é necessário muito mais do que vontade política, é preciso investimentos na escola e no professor que permita a sua vinculação a uma só instituição, a valorização da profissão e condições adequadas de trabalho.

### Referências bibliográficas

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Parecer CEB nº 15 de 01 de junho de 1998. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 5 set. 2011.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica*. Parecer 7/2010. CNE/CEB. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 5 set. 2011.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica*. Resolução 4/2010. CNE/CEB. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 5 set. 2011.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, Parecer nº 5 de 4 de maio de 2011. CNE/CEB. Brasília: MEC. Disponível em : <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 6 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, matemática e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

CARNEIRO, Moaci A. *O nó do Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2012. 285p.

FISCHER, Beatriz T. Avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. In: WERLE, Flávia O. (org.). *Avaliação em larga escala: foco na escola*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010. p. 37-49.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *A atratividade da carreira docente no Brasil: Relatório Preliminar*. Disponível em <<http://revista.escola.abril.com.br/pdf/relatorio.final-atratividade-carreira-docente.pdf>> Acesso em: 18 out. 2012.

GONÇALVES, Tadeu O. *A constituição do formador de professores de matemática: a prática formadora*. Belém: CEJUP, 2006. 202p.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120p.

KRAWCZYK, Nora. *O ensino médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2009. 77p. (Em questão 6).

\_\_\_\_\_. A escola média: um espaço sem consenso. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 113-156.

LIBÂNEO, José C. *Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998. 104 p. (Coleção Questões da Nossa Época; v.67).

LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007. 319p. (Coleção Docência em formação).

LOPES, Alice C. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 191-206.

MELLO, Guiomar N. Referenciais curriculares da educação básica para o século 21. In: GIGANTE, Ana Maria B., SILVA, Maria Rejane R., SANTOS, Monica B. *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Matemática e suas Tecnologias/Secretaria de Estado da Educação*. Porto Alegre: SE/DP, 2009. 314p.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Unijuí, 2007. 224p.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. 158p.

SACRISTÁN, Jose G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352p.

ZIBAS, Dagmar. M. *O ensino médio na voz de alguns de seus autores*. São Paulo: FCC/DPE, 2001. Disponível em:

[http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos\\_fcc/arquivos/1331/arquivoanexado.pdf](http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1331/arquivoanexado.pdf)  
Acesso em: 10 nov.2012.

### Informação de autoria

Rejane Conceição Silveira da Silva é doutoranda do Programa de Pós Graduação de Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande - FURG e professora da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul.

E-mail: [rejanasilveira1@hotmail.com](mailto:rejanasilveira1@hotmail.com)

Elaine Corrêa Pereira é professora do Instituto de Matemática, Estatística e Física (IMEF) da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e membro do Programa de Pós Graduação de Educação em Ciências.

E-mail: [elainepereira@prolic.furg.br](mailto:elainepereira@prolic.furg.br)

Celiane Costa Machado é professora do Instituto de Matemática, Estatística e Física (IMEF) da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e membro do Programa de Pós Graduação de Educação Ciências.

E-mail: [celianemachado@furg.br](mailto:celianemachado@furg.br)