

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

Historicamente o ensino médio brasileiro tem sido uma etapa da escolaridade que acumula as funções propedêuticas e de terminalidade.

Pela Constituição Federal de 1988 o ensino médio se incorporou à educação básica, passando a ser a sua terceira e última etapa e, pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9394/96, tem a finalidade de consolidar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitar o prosseguimento dos estudos, preparar para o trabalho e para a cidadania, aprimorar o educando e levá-lo a compreender os fundamentos científico-tecnológicos de cada disciplina escolar (Art. 35).

De desenvolvimento tardio, uma vez que atendia até 1990 uma parcela muito restrita da população, o ensino médio conheceu grande expansão de matrículas no final do século XX e início dos anos de 2000, quando passou a abrigar um alunado procedente de maior espectro social, que, em períodos anteriores, sequer conseguia concluir o ensino fundamental.

Pela Lei 9394/96, os objetivos maiores do ensino médio incluem-se nos da educação básica, quais sejam:

Art. 22 - A educação básica tem por finalidades **desenvolver o educando**, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o **exercício da cidadania** e fornecer-lhe meios para **progredir no trabalho** e em **estudos posteriores** (Seção I, do Capítulo II - Da Educação Básica, Das Disposições Gerais). [grifos nossos]

Para assegurar essa formação, a Lei assim dispõe sobre o currículo do ensino médio:

Art. 36 – O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o **exercício de profissões técnicas**.

§ 3º os cursos do ensino médio terão **equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos**.

§ 4º A **preparação para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional**, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. [grifos nossos]

Essas três vertentes dos objetivos do ensino médio, a preparação para a cidadania, para o trabalho e prosseguimento nos estudos, reiteram aquelas já presentes na legislação anterior, ou seja, a formação geral, o ensino profissionalizante e a preparação para o ensino superior,

mas são difíceis de ser equacionadas conjuntamente nos sistemas de ensino e nas escolas. Ora terminam estabelecendo uma divisão entre o ensino médio profissionalizante e o de formação geral, ora acentuam o seu caráter preparatório ao ensino superior e, no mais das vezes, a formação geral oferecida é desprovida de qualquer preocupação a respeito do que virá depois na vida dos jovens que concluem essa etapa da escolaridade.

A universalização do ensino fundamental e a ampliação do acesso ao ensino médio têm sido acompanhadas da desvalorização da certificação que a escola oferecia e da sua credencial para o ingresso no mundo do trabalho e para a ascensão social. As oportunidades de emprego escasseiam, sobretudo para os jovens no contexto dos processos de reestruturação produtiva, e o ensino médio torna-se cada vez mais necessário, embora, por si só, não seja capaz de assegurar uma inserção satisfatória dos jovens na sociedade. Por sua vez, as fontes de acesso ao conhecimento informal se multiplicam e a escola perde o monopólio do saber legitimado, o que acentua o seu desprestígio junto à população e a desvalorização da profissão docente.

Essas questões e outras dificuldades mais diretamente enfrentadas pelos professores e pelos alunos no dia a dia na sala de aula desafiam o projeto político-pedagógico das instituições e os currículos requerendo novas políticas educativas. A partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, outros instrumentos legais trouxeram novo ordenamento à educação brasileira e novas diretrizes curriculares foram formuladas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003), entre elas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (Resolução CEB/CNE nº 3/1998), assim como as referências curriculares para a educação básica elaboradas pelo Ministério da Educação - MEC: os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN para o ensino de 1ª a 4ª séries (1997) e para o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série (1998); os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (2000). Esses parâmetros determinam um continuum no currículo das três etapas da educação básica, regido pelos mesmos princípios e estabelecido sob os mesmos fundamentos.

Assim como ocorreu em outras reformas curriculares realizadas entre os anos de 1980 e 1990 em diferentes países da Europa, nos Estados Unidos, no Canadá e em vários países da América Latina, a reforma brasileira do ensino médio propõe o ensino por competências. Ao tratar do papel da educação na sociedade tecnológica, os PCNEM definem que as competências a serem desenvolvidas pelos alunos não devem se restringir ao caminho da profissionalização ou ao do ensino superior, mas devem incluir várias capacidades, como a

de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, (...) de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, (...) de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, (...) de buscar o conhecimento (BRASIL, 1999, p. 27).

O ensino, de acordo com os PCNEM, deve deixar de promover a mera reprodução de um saber letrado e levar o aluno a ser capaz de mobilizar conhecimentos, saberes e habilidades para responder a uma dada situação tendo em conta o contexto. Deve, portanto, ser contextualizado e a sua abordagem, interdisciplinar.

O MEC produziu um complemento para os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN + do Ensino Médio (2002), ainda na gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003), com vistas a orientar as redes e os professores na implementação do currículo e, prosseguindo as reformas no sistema da educação, estabeleceu as avaliações de larga escala para a educação no país.

Durante os anos de 1990 foram instituídas as avaliações do sistema educacional, a exemplo do Exame Nacional de Cursos – ENADE, como parte da avaliação do ensino superior e, na educação básica, foram criados o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Essas avaliações padronizadas do rendimento dos alunos das redes escolares da educação básica passaram a ser feitas, em nível nacional, por provas que se baseiam nas matrizes curriculares dos PCN, PCN+ e PCNEM, traduzidas em termos de competências. No texto básico do ENEM, elas são assim definidas:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e se articulam, possibilitando nova reorganização das competências (MEC, ENEM, Documento Básico, 2000, p. 7).

De acordo com a LDB/1996, as DCNEM (1998) preveem a possibilidade de um ensino profissionalizante paralelo e concomitante ao ensino de formação geral. A Resolução do Conselho de Educação Básica nº 3 de 1998 determina no seu Artigo 12, que “Não haverá dissolução entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional”.

O governo Fernando Henrique Cardoso regulamentou a educação profissional, que passou a constituir uma rede de ensino com organização curricular própria. Pelo Decreto Lei 2.208/97, instituiu um Sistema Nacional de Educação Profissional paralelo ao Sistema Nacional de Educação, sendo criado, então, o Programa de Extensão da Educação Profissional – PROEP. Pelo Decreto Lei 4.560/2002 ficou regulamentada a profissão do técnico de nível médio.

Os dispositivos legais que regulamentavam a separação entre o ensino médio e a educação profissional foram revogados durante o Governo Luis Inácio Lula da Silva. Pelo Decreto Lei nº 5.154 de 2004, foram instituídos cursos e programas de educação profissional que podem ser novamente integrados ao ensino médio de formação geral. O artigo 4º dispõe:

§1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; (...)

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do Art. 24 da Lei 9394 de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Segue-se a esse Decreto a Lei 11.741 de 2008¹, que abre a possibilidade de se realizar o *Ensino Médio Integrado* (2006) e regulamenta a integração do currículo regular ao profissionalizante para que, no período de quatro anos, o jovem tenha perspectiva de, entre a área tecnológica, industrial ou a de serviços, definir a entrada no mercado de trabalho. O Decreto estabelece que tal articulação será, preferencialmente, feita nas modalidades de educação de jovens e adultos e não necessariamente no ensino médio regular. O que passa a ser chamado de “novo ensino médio” aponta para a necessidade de atender as grandes demandas da sociedade e visa, segundo o MEC, a orientar ações educativas de maneira a possibilitar a formação de pessoas com o domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos atrelados à formação geral.

O MEC, ao mesmo tempo em que permite integrar o currículo regular e o curso profissionalizante, também propõe a melhoria da qualidade do ensino médio nas escolas

¹ BRASIL, Lei nº 11.741/08. Altera dispositivos da Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 16 de julho de 2008.

públicas não profissionalizantes por meio de políticas públicas direcionadas a um programa específico - *Programa do Ensino Médio Inovador* (2009). Esse Programa apresenta novos referentes para o currículo das escolas que a ele aderirem, entre as quais se podem incluir as redes estaduais de educação, dos entes federados, os Colégios de Aplicação das Universidades Federais e Estaduais e o Colégio Pedro II. Propõe incentivar a escola a fomentar inovações pedagógicas no ensino médio reconhecendo a singularidade dos sujeitos que atende, estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do currículo do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, e apoiar inovações na organização curricular “de forma articulada aos programas e ações já em desenvolvimento no âmbito federal e estadual, com linhas de ação que envolvem aspectos que permeiam o contexto escolar” (MEC, SEB, Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica – Coordenação geral de ensino médio, abril, 2009, p. 5).

No governo Lula também foram criadas a Prova Brasil, em 2005 e em 2007, e a avaliação das escolas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB.

As três áreas de conhecimento apresentadas nas DCNEM (1998), cada uma delas com base em conhecimentos que compartilham objetos de estudos, se mantêm nos PCNEM (2000), nos PCN+ do ensino médio (2002) e, com menos ênfase na estruturação do currículo por competências, o MEC propõe as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2004, seguidas pelas de 2006) nas áreas de: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. Essa última área, além da Geografia e da História passou a incluir como disciplinas obrigatórias, pela Lei 11.684/2008, a Filosofia e a Sociologia. Além delas, já havia sido incluída no currículo a Língua Espanhola (Lei nº 11.161/2005) e, em seguida, se tornou obrigatório o ensino de Música dentro do ensino de Arte (Lei 11.769/08). Acrescentou-se a obrigatoriedade de abordar de forma interdisciplinar, em todos os níveis educacionais, o tema da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Lei nº 10.639/2003 ou Lei 11.645/08).

Tendo em vista assegurar que os livros didáticos adotem as orientações curriculares expressas nos PCN, o MEC estende ao ensino médio a política educacional de distribuição gratuita de livros didáticos às escolas públicas do país pelo Plano Nacional de Livros Didáticos - PNLD, por meio do Programa Nacional do Livro do Ensino Médio - PNLEM (Resolução 38/2004 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE). Visando a contribuir para a permanência dos jovens no ensino médio, o financiamento da educação

básica foi estendido à última etapa da educação básica com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (Decreto nº 6253 de novembro de 2007 que regulamenta a Lei nº 11.494 de junho de 2007), beneficiando as escolas estaduais e municipais, de acordo com o número de matrículas em cada uma.

Mesmo em face das mudanças promovidas para a expansão do ensino médio, a avaliação proporcionada pelo IDEB indica que o avanço nessa etapa vem sendo lento em comparação com as demais etapas. O IDEB é parte integrante do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação - PDE - e é um indicador que visa à melhoria do ensino utilizando dados de rendimento dos alunos do ensino fundamental e do ensino médio, em Língua Portuguesa e Matemática, aferidos pelo SAEB e pela Prova Brasil, relacionados com as taxas de aprovação/evasão das respectivas escolas. O IDEB estabelece metas a serem atingidas no ensino médio até 2022 pelas escolas brasileiras, mirando os índices dos países desenvolvidos no ensino médio, sendo 5,5 (entre um intervalo de zero a dez) a meta a alcançar.

Alguns estados criaram também seus próprios sistemas de avaliação do rendimento dos alunos do ensino fundamental e médio. Minas Gerais implantou, em 2000, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – Simave. Sua metodologia permite, segundo a Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais - SEE/MG, comparação com o SAEB e com a Prova Brasil. O Simave atua em modalidade de avaliações externas pelo Programa de Avaliação da Alfabetização, o PROALFA, que avalia os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos do 3º e 4º ano do ensino fundamental; pelo Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica, o PROEB, que tem como objetivo avaliar as escolas da rede pública no que concerne às habilidades e competências em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos que se encontram no 5º ano e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio; e realiza avaliação interna das escolas pelo Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE - SEE/MG, implantado em 2006 apenas nas Escolas-Referência, direcionado ao 1º ano do ensino médio.

Em 2008 o PAAE-SEE/MG se estendeu para todas as escolas da rede estadual de Minas Gerais. É uma avaliação diagnóstica aplicada em dois ou três momentos do ano letivo para estabelecer planos de metas para as escolas mineiras, mais precisamente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, e subsidiar a intervenção imediata. É divulgada pelo sistema *on line*, ou seja, as provas são disponibilizadas na Internet, impressas e

reproduzidas pelas escolas, sob a responsabilidade do diretor. As provas aplicadas durante uma semana avaliam todas as disciplinas do 1º ano e o professor tem a tarefa da correção e preenchimento do relatório no sistema da Internet.

Esses programas de avaliação do estado de Minas Gerais compõem a reforma curricular na educação básica desenvolvida pela SEE-MG, a partir da gestão de Aécio Neves da Cunha (2003- 2009) ². Conforme o documento “A educação pública em Minas Gerais 2003-2006: o desafio da qualidade”, a política educacional do estado centra suas ações na atualização e adequação de conteúdos curriculares, na implementação de programas e projetos curriculares que visam à elevação da qualidade do ensino, a universalização do ensino médio, a permanência do jovem na escola e a adequação idade-série, bem como desenvolve programas de capacitação de professores de ensino médio (PROMÉDIO e o PROCÍENCIAS) seguindo a política educacional federal (MINAS, Novo Plano Curricular, 2006, p. 23).

Para planejar a execução dessa reforma curricular da educação básica do estado de Minas Gerais, a SEE/MG constituiu, sob a sua coordenação, um grupo interdisciplinar de consultores que, em 2003, definiu ações entre as quais destacamos três: a implantação do projeto Escolas-Referência (2003/04), o desenvolvimento do Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores - PDP, articulado ao Grupo de Desenvolvimento Profissional – GDP (implementado a partir de 2005, com apoio do Centro de Referência Virtual da SEE-MG) e a definição dos Conteúdos Básicos Comuns – CBC. Cada uma dessas ações é descrita brevemente a seguir.

Como uma primeira ação, o Projeto Escolas-Referência é um programa da política educacional de Minas Gerais que objetiva reconstruir a excelência da rede pública por meio do desenvolvimento pedagógico e institucional da escola, da gestão da educação escolar, da qualificação profissional dos educadores e da solidariedade e da cultura do trabalho colaborativo, incluindo redes de interações entre as escolas. Alguns critérios são estabelecidos para participação das escolas da rede pública no Projeto Escolas-Referência, quais sejam: estarem localizadas em municípios com mais de 30.000 habitantes, no caso do ensino médio, atenderem a mais de 1.000 alunos; possuírem experiência pedagógica diferenciada na área pedagógica ou na gestão escolar e se destacarem na comunidade pelo trabalho que realizam.

O Projeto Escolas-Referência

² Período em que o Estado de Minas Gerais é governado por Aécio Neves da Cunha. Primeiro mandato 2003-2006 e segundo mandato no período de 2006 até início de 2009 quando, sendo candidato e eleito senador, é substituído pelo seu Vice, Antonio Anastásia.

começou a ser implantado em 2004 em 223 escolas selecionadas por meio de um processo competitivo que envolveu 350 escolas, com mais de 350 mil alunos, escolhidas dentre as maiores e mais tradicionais de Minas, distribuídas por mais de 100 municípios, que abrangem 65% da população do estado (MINAS, Novo Plano Curricular, 2006, p. 23).

Em 2007, o Projeto abrangia 713 escolas, com 504 mil alunos de 333 municípios, em 46 superintendências regionais de ensino. Inclui, então, “as maiores e mais tradicionais escolas de Minas e as 500 de mais alto desempenho nas avaliações do SIMAVE”³.

O que podemos compreender como uma segunda ação da SEE/MG, se compõe de um conjunto de projetos. Para cumprir os objetivos da participação no Projeto Escolas-Referências, desde 2005, cada uma das escolas participantes elabora seu Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional – PDPI e o Plano de Desenvolvimento Profissional de Educadores – PDP, que são pré-requisitos para os professores desenvolverem Grupos de Desenvolvimento Profissional - GDPs ou outros projetos da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais – SEE/MG.

O PDP é um componente do Projeto Estruturador “Desempenho e Qualificação dos Professores” que visa a promover o desenvolvimento profissional de educadores e à disseminação da cultura de trabalho em grupo nas escolas estaduais, assim como incentivar a troca de experiências e a busca de soluções conjuntas para os desafios encontrados. É mantido pela SEE-MG com a colaboração de consultores da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, com sede em Belo Horizonte.

Os professores dessas escolas podem participar do PDP desde que constituam os GDPs. Os GDPs, como parte das ações da reforma curricular do estado de Minas Gerais, pressupõem que o desenvolvimento profissional é resultado de um processo dinâmico e coletivo e visa a constituir grupos auto-gerenciados de estudo, reflexão e ação que, nessa perspectiva, cumpram um dos objetivos do Projeto Escolas Referência, ou seja, o de desenvolver a cultura do trabalho colaborativo e as redes de interação entre as escolas. O foco dos GDPs é o enriquecimento curricular, entendido como um conjunto de ações destinadas a elevar a qualidade da educação escolar. Esses grupos são acompanhados, avaliados e contam com apoio científico-pedagógico e financeiro da SEE-MG. Em 2007 foram criados 153 GDPs, em 2008 foram aprovados 201 projetos e no ano seguinte já havia 850 projetos inscritos.

³ Portal da Educação – SEE/MG, <www.mg.gov.br/portalmg> acesso 28/04/2009, p. 1 e 2 ou p. 63.

As propostas de constituição de GDPs e os projetos que apresentam representando suas Escolas-Referências são selecionadas desde que atendam as exigências feitas nos processos de seleção pela SEE-MG, principalmente se seus projetos estiverem de acordo com os temas e os objetivos definidos pelo PDP. Esses GDPs passam a ser implementados e se desenvolvem por meio de projetos elaborados em cada unidade escolar por até 14 professores de diferentes áreas, dos quais um deles é o coordenador, com função prevista pelo PDP.

Também o Programa Educacional de Atenção ao Jovem – Peas Juventude (2008) integra as propostas da SEE- MG com grupos de professores que seguem o mesmo modelo de proposição dos GDPs. Esse Programa tem origem no Programa de Educação Afetivo-Sexual - PEAS (1994- 2004), através de uma parceria entre a Fundação Odebrecht e a SEE-MG, num contexto em que as escolas iniciam oficialmente a inclusão de temas que envolvem a sexualidade e os gêneros no currículo. Atualmente, reformulado e sob novo formato, o Peas Juventude segue focalizando a adolescência, sendo desenvolvido em escolas estaduais e municipais em parcerias com empresas privadas.

Trata-se de grupos formados por, no mínimo, oito professores que trabalham com questões de sexualidade relacionadas aos temas de cidadania, trabalho e escolha profissional, organizados em três grupos temáticos: Afetividade e Sexualidade; Adolescência e Cidadania; Mundo do Trabalho e Perspectiva de Vida. Os professores recebem capacitação de 180 horas distribuídas de forma sistemática durante o ano inteiro; os projetos aprovados devem focar um desses grupos temáticos, e o grupo é supervisionado por uma equipe de professores universitários, especialistas no assunto. Ainda há o APPEas: grupo formado por até 30 alunos das escolas participantes durante um ano e que, no outro, se tornam monitores da turma seguinte. No final desses dois anos, caso o projeto entregue pelos professores e alunos seja aprovado pela SEE-MG para ser aplicado no terceiro ano, receberá um recurso em dinheiro para a sua efetivação.

Acompanhando os programas que, amparados na LDBEN 9394/96 (BRASIL, Art. 23 e 24, 2002, p. 9-10), se voltam para o combate ao fracasso escolar elegendo a distorção idade-série como um aspecto necessário para melhoria na qualidade da educação, o estado de Minas Gerais implantou o Projeto de Aceleração da Aprendizagem – Acelerar para Vencer – PAV (2008). Esse projeto se iniciou no norte do estado e nos vales do Jequitinhonha, do Mucuri e do Rio Doce por serem as regiões que apresentam maiores taxas de distorção idade/ano de escolaridade do estado. No ano seguinte o projeto se estendeu à região metropolitana de Belo Horizonte e as cidades do interior, como é o caso de Uberlândia. Por meio dele muitos alunos,

cuja faixa etária não estava adequada ensino fundamental, chegam ao ensino médio das escolas públicas.

Sob a gestão da SEE/MG, outro programa é oferecido (Decreto 45.599/2011) visando a atender o ensino profissionalizante. Essa Secretaria seleciona cursos técnicos pela Rede Mineira de Formação Profissional e Técnica de Nível Médio – REDE e disponibiliza para o Programa de Educação Profissional - PEP (criado em 2007) para algumas escolas e, por avaliação, seleciona alunos que estejam cursando o 2º e 3º anos do ensino médio regular ou da EJA.

A terceira ação da SEE/MG, que se desenvolve articulada às duas anteriores, é a definição dos Conteúdos Básicos Comuns que integram o Currículo Básico Comum – CBC (Resolução 666/2005). Inicialmente, pela Resolução nº 753 de 06 de janeiro de 2006, da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, foi proposto que o Novo Plano Curricular do Ensino Médio deveria começar pelas Escolas-Referência. Essa Resolução foi revogada pela Resolução da SEE nº 833 de 24 de novembro de 2006, que instituiu uma nova organização curricular agregando o ensino médio regular diurno e noturno, a Educação de Jovens e Adultos - EJA e os Projetos de Aceleração de Estudos no ensino médio (Resolução 833 Art. 1º, 2006) às unidades de ensino integrantes do Projeto Escolas-Referência.

O CBC afirma:

Estabelecer os conhecimentos, as habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica, bem como as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano, é uma condição indispensável para o sucesso de todo sistema escolar que pretenda oferecer serviços educacionais de qualidade à população. A definição dos conteúdos básicos comuns (CBC) para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio constitui um passo importante no sentido de tornar a rede estadual de ensino de Minas num sistema de alto desempenho (SEE/MG, 2005, Apresentação).

Para se adaptar à proposta do CBC, as escolas organizam um plano de metas e os responsáveis por cada um dos componentes curriculares reformulam os objetivos e competências e apresentam propostas curriculares (CBC - SEE/MG, 2005, Apresentação).

A proposta curricular “CBC – GEOGRAFIA: ensinosa fundamental e médio da SEE/MG” atende a 50% da carga didática da disciplina e considera que

A Geografia Escolar tem estruturação e identidade próprias por se tratar de um corpo de conhecimentos produzidos a partir das práticas escolares; das crenças e dos saberes pedagógicos dos professores; da didática; dos saberes dos alunos; das diretrizes curriculares e dos livros didáticos. Contudo, é a Geografia Acadêmica sua fonte alimentadora. (...) A Geografia Escolar exige, sobretudo, a valorização das vivências cotidianas do educando, desvelando suas práticas espaciais e as perspectivas de leituras

do espaço geográfico, a partir da interpretação das paisagens e da apreensão das noções de lugar e território (Proposta Curricular da SEE/MG, Conteúdos Básicos Comuns da 6ª a 9ª série e Ensino Médio, Programa de Geografia – Ensino Fundamental e Médio, 2005, p. 11 e p. 40) ⁴.

Além disso, a proposta justifica que ensinar Geografia “pode possibilitar ao aluno a apreensão crítica de fenômenos da realidade sob o ponto de vista da espacialidade complexa” (2005, p. 41). Segue o documento afirmando que, depois de “um amplo diálogo com os professores das Escolas-Referência de Minas Gerais” e tendo como parâmetro as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Proposta de Geografia norteia-se por cinco diretrizes. A primeira “propõe valorizar e resgatar as práticas socioespaciais, espaço-culturais e ambientais do educando, fundamentada na contextualização sociocultural proposta como parte das competências gerais da Área de Ciências Humanas”. A segunda diretriz “diz respeito à construção de um pensamento que passa, progressivamente, do simples para o complexo (MORIN, 1999) (...) e uma das alternativas para a exercitação do pensamento complexo está no âmbito da abordagem contextualizada, propiciada pelo enfoque globalizador”. Uma das formas de operacionalizá-lo é o desafiante exercício da interdisciplinaridade. A terceira diretriz “propõe uma nova abordagem dos conteúdos geográficos através de uma organização em um Eixo Integrador, do qual serão desdobrados os eixos temáticos e os temas”. Esses, por sua vez, “traduzirão os fenômenos da realidade socioespacial contemporânea, contextualizados a partir da (re)construção dos conceitos de território, lugar, paisagem, rede e região”. A quarta diretriz norteadora se sustenta no campo das competências gerais de investigação e compreensão. Corresponde ao desafio da transposição didática das três diretrizes anteriores para o cotidiano pedagógico escolar. A quinta diretriz refere-se à avaliação formativa e aos indicadores de competências construídas (2005, p. 43 - p. 44).

A nova versão do CBC - Geografia (2007) “faz uma reorganização dos tópicos de conteúdo em relação às anteriores, mas mantém as orientações relativas aos objetivos e aos aspectos metodológicos do ensino de Geografia”, e os apresenta de forma mais detalhada para cada ano do ensino médio.

Em Uberlândia o CBC é a referência curricular para as 27 escolas públicas estaduais que oferecem o ensino médio para 19.187 alunos matriculados nesta etapa e são atendidos por 851 docentes (IBGE, 2009). Dentre essas escolas, onze são Escolas-Referência, que se

⁴ Há documentos que indicam o ano de 2005 como o da publicação do CBC. No entanto, os exemplares que estão disponíveis para os professores nas escolas e a que temos acesso, embora não apresentem o ano de publicação, correspondem à versão mais recente e atual, adaptada às normas dispostas pela Resolução SEE-MG nº 833, de 24 de novembro de 2006.

caracterizam pela boa qualidade do ensino e prestígio educacional por terem obtido no município melhor desempenho nas avaliações institucionais.

Entre essas avaliações institucionais estão aquelas realizadas no ensino médio, como o PROEB-SEE/MG e o PAAE-SEE/MG, que se orientam pelo CBC (Resolução 666/2005), e outras de âmbito nacional que têm como referência os PCN e PCNEM.

Além de destacar-se nas avaliações educacionais, o município tem um bom desempenho no ensino superior, contando com uma universidade federal, que possui vários campi na cidade de Uberlândia em Ituiutaba, Monte Carmelo e Patos de Minas, bem como com cinco instituições privadas organizadas em faculdades e centros universitários. Da expansão da fronteira territorial do setor educacional nos anos de 1970 e 1980 aos dias de hoje, com o apoio de políticas educacionais e projetos nacionais para o ensino superior público e privado, essas instituições têm ampliado cursos e vagas com vista a atender o fluxo da demanda local e regional.

Para o ingresso no ensino superior público, a Universidade Federal de Uberlândia – UFU não se restringe ao processo seletivo tradicional, conhecido como ‘vestibular’, e adota desde 1997 políticas que disponibilizam vagas nos cursos de graduação que, por meio de processos seletivos opcionais, visam atender o ingresso do aluno do ensino público. Em 1997 foi criado o Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior – PAIES/UFU, que vigorou até 2009 para ingresso em 2010. Mantendo o objetivo de preencher 50% das vagas dos cursos com entrada semestral e 25% do total das vagas dos cursos com entrada anual, a Universidade Federal de Uberlândia substituiu o PAIES/UFU pelo atual Programa de Ação Afirmativa de Ingresso ao Ensino Superior, PAAES/UFU (instituído pela Resolução 20/2008 do Conselho Universitário da UFU). Esse Processo seletivo é realizado em três etapas, que correspondem ao 1º, 2º e 3º ano do ensino médio público e se realiza mediante uma avaliação seriada do aprendizado dos conteúdos programáticos dirigida aos estudantes que tenham cursado, na rede pública, os últimos quatro anos do ensino fundamental e todo o ensino médio regular. Após a terceira etapa visa-se a preencher 50% do total das vagas do primeiro semestre de 2011 dos cursos com entrada anual oferecidos pela UFU. A partir de 2011, a UFU e a maioria das universidades federais passam a integrar o Sistema Único de Seleção, SiSU, apresentado pelo MEC (2010), e assumem o ENEM como referência para a avaliação e seleção dos alunos candidatos ao ingresso no ensino superior.

Essas opções para o ingresso ao ensino superior acentuam o caráter propedêutico do ensino médio, de forma especial, nas escolas da cidade de Uberlândia. Se a escola pública de

ensino médio regular cabe atender a formação do aluno e a continuação dos estudos, às particulares acentuam claramente a última opção. A proposta de mudança de pensamento com a aprovação das chamadas cotas sociais visa não tornar as escolas particulares as beneficiárias maiores, que propagam aos alunos, no acesso ao ensino superior O “vestibular” que o aluno vislumbrava para o 3º ano do ensino médio, agora é um processo que ocorre em cada ano do ensino médio. Nessa realidade, as escolas, públicas ou privadas, seus professores, assim como os alunos candidatos, se veem pressionados, todos os anos, pelos programas que informam os processos seletivos, como os Conteúdos Programáticos dos Processos Seletivos da UFU publicados pela Comissão Permanente de Vestibular e pelo PAAES/UFU.

Esses programas, orientações, propostas e materiais para os processos seletivos para o ensino superior representam referências para o currículo das escolas de ensino médio local. Ao lado deles convivem os de âmbito estadual, como os do CBC-SEE/MG e os materiais que dele decorrem, entre outros distribuídos pela Superintendência Regional de Ensino, SRE-Uberlândia, a exemplo dos que visam orientar as avaliações promovidas pelo estado de Minas Gerais, inclusive as específicas das escolas que participam do Projeto das Escolas-Referência. Por sua vez, essas referências locais e estaduais também coexistem com as de âmbito federal que servem de parâmetros para que o currículo do ensino médio atenda a população adolescente, seja como guia na perspectiva de uma formação geral para superar o modelo propedêutico insuficiente para a universalização dessa etapa da escolaridade, seja orientando as escolas em geral quanto às avaliações nacionais de desempenho ou para o acesso ao ensino superior, como a realizada pelo ENEM.

O diálogo entre essas referências curriculares de âmbito federal, estadual e local tenciona os professores, supervisores, gestores, atinge também os alunos e, de certo modo, os pais de alunos no ensino médio. A quantidade de documentos curriculares oficiais, as constantes mudanças impostas às instituições de ensino, as alterações em dispositivos e normas são alguns dos fatores que podem dificultar a disposição do professor a ter acesso aos documentos curriculares, fruto desses dispositivos legais e das orientações políticas adotadas. Acrescente-se que há tensões e dificuldades na relação entre as referências curriculares oficiais mais gerais e aquelas que representam os princípios que estruturam e fundamentam as disciplinas de referência pelas quais os docentes respondem na educação escolar.

Nesse sentido, apesar das inovações propostas para o ensino médio nas reformas e na legislação das duas últimas décadas, nos governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luiz

Inácio Lula da Silva, a escola tem tido dificuldade de considerar e inserir ou definir as novas proposições nos seus projetos pedagógicos e de torná-las realidade.

Em meio às dificuldades da realidade escolar há, entretanto, escolas que respondem às políticas públicas com experiências que se revelam inovadoras e contribuem com proposições interessantes, que também é preciso conhecer. No caso, o Programa Escolas-Referências pode contribuir para que os professores desenvolvam projetos próprios, assim como participem de outros.

Em face desse quadro queremos saber como os professores das Escolas-Referência dão concretude ao currículo desenvolvido com os alunos. Com que referências trabalham eles? Sabemos que o currículo em ação nas escolas não é a mera reprodução das orientações do currículo elaboradas por diferentes instâncias. Que o conteúdo a ser ensinado e que as abordagens adotadas passam pelo crivo das experiências dos professores, assim como pela sua interação com os colegas e alunos, mediadas pelas suas condições de trabalho. Os professores se apropriam, reinterpretam, criam ou recriam referências para constituir a prática pedagógica dessa etapa da escolarização e, para isso, se valem de diversas referências e de seus diversos saberes. Que saberes são mobilizados pelos docentes para responder aos objetivos do currículo do ensino médio? Sabemos também, pelos estudos de muitos autores, e particularmente por intermédio de Tardif (2010), que os saberes dos professores são de diversa natureza e provêm de diferentes fontes, tais como, entre outras, a sua história pessoal e a sua formação escolar, mas que os professores os mobilizam de uma maneira própria em razão da sua atuação no contexto de trabalho.

O trabalho de ensinar requer a mobilização de diversos saberes e conhecimentos específicos para essa função e, por outro lado, as demandas a que a escolas e seus professores devem atender exigem que eles façam uma seleção do que sabem e das referências curriculares para o ensino médio.

Interessa-nos particularmente lançar um olhar sobre como os professores selecionam os conteúdos, escolhem as abordagens, posicionam-se em relação à avaliação dos alunos, e, mais do que isso, queremos entender a intencionalidade dos seus atos profissionais, as referências que eles estabelecem para a sua prática curricular em escolas que, por integrarem o programa das Escolas-referência do estado de Minas Gerais, contam em princípio com apoio sistematizado e maiores possibilidades de incursão em projetos que podem trazer inovações ao ensino médio. Como professora de Geografia da educação básica, em instituição federal, acredito ser fundamental as condições de trabalho, sendo elas fundamentais para

atender as metas de um projeto político pedagógico que pretenda uma educação com qualidade e ensino significativo para os alunos.

Para tanto, decidimos abordar especialmente os professores de Geografia das Escolas-Referências de Uberlândia, Minas Gerais. Por que eles? Primeiro, porque são os professores da nossa própria área de atuação. Segundo, porque não se pretende verificar o que eles sabem em relação aos conteúdos específicos da área de referência, a ciência geográfica, tampouco julgar se as abordagens que adotam estão de acordo com prescrições quaisquer sobre o currículo escolar. Antes, buscamos entender que recortes e reinterpretações eles fazem do currículo ao trabalhar com os alunos nos contextos escolares em que trabalham.

Mas por que não tomar como sujeitos também professores de outras áreas ou componentes curriculares? Porque, diante dos limites das nossas possibilidades de abordagem e da nossa perspectiva de análise, acreditamos que muitos dos aspectos que merecerão aprofundamento na pesquisa não dizem respeito somente aos docentes da Geografia, como disciplina escolar. Mesmo que os professores de Geografia convivam com as especificidades que demarcam certas características e objetivos na organização da sua disciplina, eles possuem também saberes compartilhados nas escolas por todos os professores.