

Ensino médio inovador: a dialética entre dito e feito¹

Rafael Pedroso Dias*

Prof. Dr. Juarez da Silva Thiesen (orientador)

Introdução

Este ensaio, para fins de conclusão de curso de especialização em educação integral, tem como base minha experiência como professor ACT (Admitido em Caráter Temporário) de sociologia, durante os anos de 2011 e 2012, para turmas do ensino médio participantes do Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI² da unidade escolar E.E.B. Dom Jaime de Barros Câmara. A referida unidade escolar esta localizada na Freguesia do bairro Ribeirão da Ilha, região sul da cidade de Florianópolis. Tenho como objetivo neste ensaio fazer um panorama da experiência de implantação do programa Ensino Médio Inovador na unidade escolar E.E.B. Dom Jaime de Barros Câmara, em sua dimensão concreta, contrapondo as condições materiais da unidade escolar receptora do programa com os pressupostos teóricos e técnicos requeridos e apontados pelo programa como ideais. Cabe lembrar aqui que tive muitas dificuldades em ter acesso às informações referentes ao ProEMI nesta unidade escolar, tais como total de turmas e alunos atendidos pelo ProEMI; índice de evasão das turmas ProEMI; datas e montante das verbas recebidas pelo ProEMI via PDDE; dentre outras. Esta dificuldade de acesso aos dados se deve, principalmente, ao fato de que eu não sou professor efetivo desta unidade escolar e, sendo assim, no ano de 2013 não mais estou vinculado a esta instituição e, aliado a este fato, está também certa falta de cooperação da unidade escolar em me disponibilizar os dados solicitados, devido à “falta de funcionários suficientes para processar as informações solicitadas”.

A constituição Federal de 1988 define a educação, pela primeira vez, como direito social garantido a toda população, além de defini-la como dever do Estado e da família,

¹ Texto apresentado como requisito parcial para a conclusão do Curso de Especialização em Educação Integral do Centro de Ciências da Educação – Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

*É graduado em Ciências Sociais e aluno do Curso de Especialização em Educação Integral da UFSC

² O Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI aqui analisado é a versão do programa lançada em Outubro de 2009, que conta com a ampliação da jornada escolar em apenas um dia da semana, representando uma carga horária total de 3000h ao final dos três anos do Ensino Médio.

garantindo, também, o direito a educação para todos que "*a ele não tiveram acesso na idade própria*", visando, assim, a universalização do ensino em todos os níveis de ensino, sobretudo no nível fundamental e médio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/96) promulgada em 1996 tem como objetivo geral organizar a educação nacional, definindo o conceito de educação, apontando seus princípios e finalidades, além de estabelecer as diretrizes e bases para a educação nacional em cada um de seus níveis de ensino – Educação básica composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Educação Superior. Cabe situar que o Ensino Médio somente passou a ser visto como uma etapa da educação básica, com diretrizes e finalidades específicas, com a aprovação da LDB de 1996. Nesse sentido, o ensino médio é definido como etapa final da educação básica e considerado como:

[...] conclusão de um período de escolarização de caráter geral, como parte de uma etapa da escolarização que tem como finalidade o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício de cidadania, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos superiores. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, p. 2).

Assim, o ensino médio define-se como um modelo de ensino que objetiva superar características meramente introdutórias para o ensino superior ou meramente preparatório para a atuação no mercado de trabalho, em outras palavras, “define-se na superação entre o propedêutico e profissionalizante” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 5).

Desta forma, por meio da tentativa de superação desta dicotomia na educação, o Ministério da Educação (MEC) busca, também, superar a histórica dicotomia social presente em nosso país: classes dominantes - em geral, proprietários rurais e burguesia industrial - *versus* classes trabalhadoras - rurais e urbanas -. Assim, as classes sociais mais favorecidas eram direcionadas a um ensino propedêutico, visando o ingresso no Ensino Superior e, conseqüentemente, formar dirigentes, ao mesmo tempo em que as classes trabalhadoras eram direcionadas ao ensino profissionalizante, objetivando preparar uma grande massa de mão-de-obra, destinada a atender as demandas do novo mercado de trabalho, fruto de um rápido processo de urbanização e industrialização do país ou mesmo, muitas vezes, eram simplesmente excluídos precocemente do processo de educação, formando, assim, grandes parcelas de analfabetos funcionais.

Atualmente, o Brasil vive sob a égide do Neoliberalismo, caracterizando-se como um país de capitalismo dependente e uma nação subserviente em relação às políticas sociais e econômicas impostas por organismos internacionais, como por exemplo, o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização dos Estados Americanos (OEA), Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), entre outros.

Dentre as políticas impostas por estes organismos internacionais situam-se as políticas educacionais e reformas adotadas pelo Brasil, sobretudo a partir do golpe militar ocorrido em meados da década de 1960. Tais políticas se centram na submissão da educação em relação ao mercado de trabalho, acarretando no deslocamento dos debates educacionais da esfera política para a esfera do mercado e sua lógica econômica; redução dos investimentos estatais na educação e descentralização; criação de sistemas externos de avaliação e controle de qualidade, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); precarização das condições do trabalho docente; escolas inadequadas e sucateadas; organização curricular centrada em uma educação utilitária que prioriza o ensino elementar e profissionalizante em detrimento de disciplinas científicas, entre outros elementos. Desta forma, evidencia-se o esvaziando da escola como espaço de disputa pela hegemonia.

No Brasil, após 16 anos da aprovação da LDB, o ensino médio ainda não pôde “garantir sua universalização, assim como a permanência e a aprendizagem significativa para a maioria de seus estudantes” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, p. 3). Esta situação se verifica pela permanência de um elevado quadro de desigualdade de condições de permanência e aprendizagem dos alunos, sobretudo para aqueles alunos oriundos das classes populares e, em especial, para aqueles com faixa etária entre 15 e 17 anos, na escola pública.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE, o Brasil é um dos países que compõem o Mercado Comum do Sul - MERCOSUL com as menores taxas de aprovação no ensino médio: 77% no Brasil, contra índices de 90,9% de Chile e Paraguai e 91,9% da Venezuela. Já em relação às taxas de abandono escolar, o Brasil ocupa a pior posição entre todos os países, com significativos 10% de abandono escolar no ensino médio, contra taxas de 2,9% do Chile, 2,3% do Paraguai e apenas 1% da Venezuela, ou seja, no Brasil, um em cada dez alunos do ensino médio abandonam a escola (IBGE, 2010). O que

mais chama atenção nestes itens é o fato do Brasil possuir Produto Interno Bruto - PIB muito superior e estes outros países.

Assim sendo, torna-se fundamental entender as causas pela qual nosso sistema educacional, e, em especial, o ensino médio, apesar de inúmeras reformas, se mantém praticamente inalterado em relação a sua baixa qualidade, suas condições precárias de trabalho e de estruturas e, por consequência, em relação à superação da dicotomia social existente no país.

“(…) pode-se observar que a legislação de ensino, nestas últimas décadas, modificou-se de forma extremamente contraditória: ora conciliando correntes em oposição, ora favorecendo uma delas. Essa evolução beneficiou principalmente as posições conservadoras em matéria de educação e ensino. O Caráter elitista, a dualidade do ensino acadêmico e profissional, traduzindo os interesses de classes sociais, a ampliação do ensino particular são algumas das marcas indicadoras desta característica da evolução do sistema.” (GONÇALVES & PIMENTA, 1992, p. 27).

Devemos, então, buscar compreender a constituição histórica deste nível de ensino em nosso país e suas reformas, relacionando-as, sempre, com o contexto social, econômico e político, de sua constituição e implementação, trazendo à tona a estreita relação entre os interesses das classes dominantes e a organização de nosso sistema educacional e/ou suas reformas estruturais. Portanto, fica claro que não podemos, em hipótese alguma, desvincular a análise do projeto educacional de um país da análise de seu projeto societário. Desta forma, poderemos encontrar indícios dos motivos que fazem com que as inúmeras reformas da educação brasileira tornaram-se inférteis quando da sua implementação.

Este insucesso que o ensino médio brasileiro vem apresentando nos últimos anos tem feito com que o Governo Federal, através do Ministério da Educação – MEC busque alternativas para superar estes problemas e melhorar a qualidade da educação no ensino médio e, com isso, garantir a permanência do aluno na escola, tornando-a mais interessante e atraente para o aluno. Dentre as medidas tomadas para tentar melhorar a situação está a ampliação da jornada escolar diária dos alunos.

Os programas de ampliação do tempo escolar podem possibilitar a adaptação das classes populares à socialização escolar através do enriquecimento da vida cultural da instituição, incorporando a diversidade cultural que as envolve, gerando uma maior convivência entre aluno e professor. Entretanto, para que haja um aprofundamento destas

experiências partilhadas, é necessário que haja melhorias em sua estrutura, como o enriquecimento da vida intra-escolar, a estabilidade de seus quadros profissionais e a existência de um projeto político-pedagógico consistente, sem as quais, a educação integral pode adquirir caráter assistencialista. (CAVALIERE, 2009.)

A tentativa de ampliação da jornada escolar no Brasil não é algo recente, neste sentido, podemos citar as “Escolas-Parque” idealizadas por Anísio Teixeira nos anos de 1940/1960, no estado da Bahia, os “Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs” idealizados por Darcy Ribeiro nos anos de 1980/1990, no estado do Rio de Janeiro, a “Escola Viva”, na cidade de Campinas/SP, a “Escola Candanga” na cidade de Brasília/DF, entre outras experiências. Entretanto, muitas destas experiências acabaram tornando-se pontuais, pois se restringiam a algumas localidades, nos casos dos programas municipais ou terminaram não tendo continuidade, devido, muitas vezes, a mudanças dos governos e, por consequência, das suas políticas educacionais.

A partir de meados dos anos 2000, o Governo Federal, através do MEC, dá início a construção de uma agenda para buscar a ampliação da jornada escolar na rede pública de todo o país, neste sentido, um grande incentivo para este processo de integralização da jornada escolar foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, responsável por gerenciar as verbas para a educação básica. É por meio do FUNDEB que o MEC estimula as escolas a adotarem os programas de ampliação da jornada escolar em troca do aumento das verbas repassadas as unidades escolares.

Neste sentido, é importante entender quais as estratégias utilizadas pelas redes de ensino para a ampliação de suas jornadas. Segundo CAVALIERE (2009) a ampliação do tempo escolar na rede pública brasileira vem se dando por duas vertentes distintas: A primeira por meio da ampliação dos espaços escolares e a segunda por meio de articulações com instituições e projetos da sociedade. Diante destas duas vertentes torna-se necessário buscar entender quais as contribuições e limites de cada uma destas vertentes e, a partir daí, buscar uma síntese que permita uma melhora significativa na educação. Entretanto, segundo a autora a articulação entre a escola e a comunidade vem sendo realizada de maneira equivocada, pois em muitos lugares, esta articulação com a sociedade é utilizada como um substitutivo de

investimentos na instituição escolar e, desta forma, pode acabar gerando um esvaziamento das escolas, como, por exemplo, no caso do “CIEP João Goulart”, no estado do Rio de Janeiro. Assim, conclui-se que

A troca com outras instituições sociais e a incorporação de outros agentes educacionais são fundamentais para o enriquecimento da vida escolar, mas as formas alternativas de ampliação do tempo educativo que não têm como centro a instituição, expõem-se aos perigos da fragmentação e da perda de direção e, principalmente, correm o risco de que, ao invés de servirem à melhoria da qualidade da ação educacional, atuem aprofundando ainda mais a precarização da educação. (CAVALIERE, 2009, p. 61)

Uma das estratégias empregadas pelo Governo Federal é o Programa ENSINO MÉDIO INOVADOR – ProEMI, que através de uma nova organização curricular, visa, entre outros itens, estimular novas formas de organização das disciplinas com perspectiva interdisciplinar; introduzir atividades práticas articuladas com elementos teóricos; utilizar as novas mídias e tecnologias educacionais; reorganizar os tempos e espaços escolares; ampliar a carga horária anual das oitocentas horas exigidas pela LDB para mil horas, e destinando 20% dela para estudos e atividades de opção dos alunos.

O programa Ensino Médio Inovador foi instituído pela Portaria nº 971, de nove de outubro de 2009. A adesão ao Programa Ensino Médio Inovador é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, as escolas de Ensino Médio receberão apoio técnico e financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE para a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos de reestruturação curricular.

Do projeto à prática

De acordo com o relato do professor Ajamil Fernandes³ (2012), no mês de novembro de 2009 a unidade escolar em questão recebeu convite para uma reunião na Secretaria Estadual de Educação, onde foi proposto à escola o ingresso no ProEMI. Entretanto, não foram repassados muitos detalhes acerca do funcionamento do referido programa, mas apenas algumas informações básicas, como, por exemplo, que “os estudantes da primeira série do ensino médio teriam de frequentar o contra turno para participar de "oficinas" em todas as disciplinas da grade curricular. Soube-se também que os professores teriam mais tempo

³ Ajamil Fernandes é professor efetivo, na disciplina de Língua Portuguesa, da escola E.E.B. Dom Jaime de Barros Câmara e atua no ProEMI desde sua implantação nesta unidade escolar, além de ser um dos principais colaboradores do ProEMI desta unidade.

remunerado para planejar seus trabalhos, inclusive privilegiando a interdisciplinaridade” além do fato de que a escola receberia uma verba extra, via PDDE, para implementação e operacionalização do programa.

Segundo o programa Ensino Médio Inovador (MEC, 2009), cabe à comunidade escolar, por melhor conhecer as especificidades locais, decidir sobre o currículo que será empregado e que a União cabe a responsabilidade de incentivar as propostas inovadoras, **garantindo as condições materiais e o aporte financeiro, além de prestar apoio técnico que permitam tais mudanças.** (*grifo meu*)

O Programa contará com um Grupo Gestor e um Comitê Técnico. O Grupo Gestor será coordenado pela SEB/MEC e terá participação de entidades nacionais, constituindo-se em instrumento de representatividade política e de apoio institucional. O Comitê Técnico será constituído por profissionais indicados pela SEB/MEC, tendo caráter consultivo e deliberativo na análise e referendo das questões relacionadas com o programa e demais fatores que requerem intervenção durante o processo de implantação e implementação. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, p. 5)

Apesar da previsão do programa de um auxílio técnico por parte do MEC para as escolas que recebessem o ProEMI, isto, de fato, não ocorreu, cabendo a própria unidade escolar “ter de se virar” para organizar e implementar o referido programa. Nesse quesito, foi oferecido, para as diretoras e um único professor, a oportunidade de participar de um curso de formação continuada na cidade do Rio de Janeiro.

Cabe à comunidade escolar reestruturar seu Projeto Político Pedagógico e a elaboração do Plano de Ação Pedagógica (PAP), documento que deverá conter o projeto de inovação curricular da unidade escolar, podendo, ainda, o MEC prestar apoio técnico pedagógico para a construção do referido documento. Além disso, as coordenações estaduais devem estar:

devidamente equipadas, com informações gerenciais atualizadas, com infra-estrutura de apoio condizente com as necessidades de produção de material, comunicação eficaz com as escolas e com outros sistemas, capacidade gerencial apropriada ao desenvolvimento e acompanhamentos dos projetos implantados (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 18).

Para que a educação integral possa alcançar os seus reais objetivos, existe a necessidade de uma transformação profunda da própria escola: 1- em relação a sua organização interna, no que diz respeito ao tempo e atividades dos alunos em seu interior; 2 – em relação a sua própria estrutura física, que deve ser confortável para receber os alunos em

tempo integral e compatível com as novas atividades a serem desenvolvidas pelos alunos e; 3 – em relação ao corpo docente, no sentido de prepará-los para os novos desafios e de maneira que estes também possam dedicar-se exclusivamente a esta nova modalidade e obter formação continuada. (GIOLO, 2012.)

O Programa Ensino Médio Inovador em sua linha de ação estabelece, entre outros itens, a necessidade de Melhoria das condições de trabalho docente; Formação continuada; Infraestrutura física e recursos pedagógicos; Fortalecimento da gestão democrática. Assim, para que seja garantida a qualidade do programa Ensino Médio Inovador, se pressupõe a escolha de professores habilitados e com tempo integral de dedicação ao programa, visto que as novas propostas curriculares, calcadas na interdisciplinaridade, implicam:

uma nova forma de trabalhar o processo ensino-aprendizagem e, sobretudo, uma profunda mudança na formação dos professores. Além da formação inicial, sua formação continuada tem de ser assegurada, no próprio local de trabalho, para que possam refletir coletivamente sobre suas práticas pedagógicas e trocar experiências (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, p. 18).

Desta forma, fica clara a necessidade de que os ambientes escolares devam possuir “instalações adequadas ao pleno exercício de todas as atividades curriculares, espaços e recursos pedagógicos apropriados às dinâmicas de ensino” (MEC, 2009) para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, quando nos deparamos com as unidades escolares que receberam o programa Ensino Médio Inovador, percebemos que existe uma grande diferença entre aquilo que foi proposto pelo projeto do programa ProEMI e a realidade destas unidades escolares. Ao analisarmos a situação de algumas unidades escolares, e, em especial da escola em questão, podemos perceber algumas contradições entre os itens propostos e a maneira como estes itens veem sendo implementados, principalmente no que diz respeito às instalações físicas e as condições de trabalho para os docentes, itens essenciais para o sucesso do programa, visto que estes dois itens servem de suporte para as inovações curriculares propostas. Nesta unidade escolar, por exemplo, não houve transformações significativas em sua estrutura, visto que as únicas transformações geradas pelo ingresso no ProEMI, foi a construção de um galpão de madeira e a transformação de uma sala de aula em um mini auditório. Este galpão construído é muito precário e mal equipado, possuindo apenas duas mesas grandes, uma mesa pequena e algumas carteiras, inclusive, por ser localizado em um

canto da escola, próximo a encosta de um morro, torna frequente o fato de que os alunos e professores se deparem com cobras, lagartos e outros insetos em seu interior. Em relação ao mini auditório, foi instalado, em seu interior, um equipamento de projeção (DATASHOW), um amplificador e um aparelho de DVD, e, além disso, as mesas e cadeiras antigas foram substituídas por cadeiras de braço retrátil e com assento acolchoado. Não se pode pedir à escola que ela faça educação de qualidade sem que haja as mínimas condições materiais e que, também, não se pode esperar que seja possível uma revolução educacional sem que o profissional da educação seja valorizado (GIOLO, 2012), ou seja, a reformulação dos tempos escolares não pode se realizar sem que haja, também, transformação dos espaços escolares e das condições do trabalho docente.

Além da já citada melhoria de seus espaços, a escola também pode, e deve, articular alianças com outros setores da sociedade, como, por exemplo, com as Universidades, Instituições culturais como Museus, Teatros, Cinemas, Bibliotecas, entre outros, através de saídas de campo, visitas guiadas, etc. Assim, os alunos podem ampliar suas experiências culturais e sociais, contribuindo para a sua formação intelectual e como cidadão. Entretanto, como nos lembra Cavaliere (2009), deve-se tomar cuidado para que estas instituições não se tornem o centro do processo educacional, contribuindo, assim, para a fragmentação do processo educacional. Neste sentido, a unidade escolar estabeleceu parceria com o Centro Comunitário do Ribeirão da Ilha, localizado em um prédio defronte ao colégio, para a utilização de seus espaços, uma sala pequena e um salão com um pequeno palco, para a realização das oficinas, quando necessário, pois o número de salas disponíveis no colégio para a realização das oficinas é restrito, devido ao fato de que o colégio, além do ensino médio, oferece, também, ensino fundamental nos dois turnos.

Nesse sentido, é muito interessante e enriquecedor para os alunos se eles pudessem visitar um laboratório de uma universidade para vivenciar, na prática, como as pesquisas são realizadas. Mas, no entanto, é muito mais enriquecedor para os alunos se eles puderem contar com laboratórios de física, química, biologia, geografia, entre outros, na própria escola, visto que a articulação entre elementos teóricos e práticos é um dos pressupostos do programa Ensino Médio Inovador.

Algumas disciplinas, como Artes (incluindo o teatro), Sociologia, História, Filosofia, devido ao seu caráter, praticamente impossibilitam a construção de laboratórios para o auxílio na articulação entre teoria e prática, mas, no entanto, isto não pode ser um fator de impedimento para tal articulação. Assim sendo, os professores destas disciplinas (isoladamente ou interdisciplinarmente) podem buscar outras maneiras de articular estes elementos, como oficinas temáticas, formação artística prática, criação/encenação de peças teatrais, formação musical, dentre outros, mas, para que isso seja possível, é necessário que estes profissionais encontrem apoio na direção e que também tenham condições materiais para tal.

A realização de oficinas, um dos elementos centrais desta primeira modalidade do ProEMI, foi a maneira encontrada pelo MEC de tentar articular teoria e prática no ensino médio. Entretanto, a realização das oficinas acabou por explicitar alguns dos problemas centrais e estruturais da educação em nosso país: a precarização das condições do trabalho docente. Em Florianópolis, por exemplo, segundo o Sindicato dos Trabalhadores em Educação – SINTE, o número de professores ACT chega ao alarmante índice de 70% (setenta por cento), ou seja, sete em cada dez professores são professores temporários e isto, obviamente, traz consequências nefastas para a educação, pois não permite a integração do docente com a comunidade escolar onde trabalha, além de afetar diretamente o planejamento e execução das oficinas. A tabela abaixo, mostra a relação entre professores efetivos e ACTs que participaram do ProEMI, nos anos de 2011 e 2012.

Disciplina	Professores 2011		Professores 2012	
	Efetivos	ACTs	Efetivos	ACTs
	09	07	10	05
ARTES	x		x	
BIOLOGIA	x	x	x	
EDUCAÇÃO FÍSICA		x		x
FILOSOFIA	x		x	
FÍSICA		x		x
GEOGRAFIA	x		x	
	x		x	
HISTÓRIA	x		x	
INGLÊS	x	x	x	
MATEMÁTICA	x	x		x
PORTUGUÊS	x		x	

QUÍMICA	X		X	X
SOCIOLOGIA		X X		X

Tabela 1 - Professores Efetivos versus Professores ACT

Analisando os dados da tabela acima, percebemos que nesta unidade escolar, o número de professores ACT não chega à média da cidade de Florianópolis, mas isto não impede que esta configuração do quadro docente gerasse problemas para a realização das oficinas. Por exemplo, em relação ao planejamento das oficinas com perspectiva interdisciplinar, o ideal é que este planejamento seja realizado com certa antecedência, de preferencia, já no ano letivo anterior. Entretanto, se os professores que trabalham na unidade escolar em determinado ano não possuem nenhuma garantia de permanência para o ano letivo subsequente e visto que o espaço de tempo entre o início das atividades pedagógicas do ano letivo e o início, de fato, das aulas, é em geral, de uma semana, de que maneira é possível planejar uma oficina com qualidade em um período de tempo tão curto? Neste sentido, a falta de preparação da direção devido à falta de orientação por parte do MEC, acaba por gerar outros problemas, tal como o ocorrido no ano de 2011, quando a realização das oficinas era realizada em duplas escolhidas pela direção, sem saber qual o critério utilizado, que acabou por colocar como dupla, disciplinas que não eram de áreas afins – sociologia e inglês, e, além disso, para piorar, dois professores que estavam participando do ProEMI pela primeira vez, problema que poderia ter sido minimizado se a direção tivesse escalado um professor que já houvesse trabalhado no ProEMI no ano anterior em conjunto com um professor que estava trabalhando pela primeira vez neste sistema de oficinas.

Nos meses finais de 2011, os professores da unidade escolar realizaram algumas reuniões para tentar reorganizar as oficinas para o ano seguinte, tendo como base as experiências das oficinas realizadas nos anos de 2010 e 2011. A partir destas reuniões, alguns pontos foram modificados, como, por exemplo, a organização das oficinas, que até então eram realizadas por duplas escolhidas “aleatoriamente”, sem que fossem consideradas as afinidades entre as disciplinas e/ou professores. Desta forma, as oficinas passaram a ser agrupadas por eixos temáticos, a partir de disciplinas de áreas afins. Assim sendo, com esta nova organização das oficinas se conseguiu diminuir, em certa medida, o impacto da rotatividade dos docentes. No entanto, esta nova organização acabou por tirar a autonomia dos novos

professores para criar sua própria oficina, visto que alguns destes novos professores tiveram que “se encaixar” em uma oficina pré-existente.

Outra questão importante diz respeito ao de tempo para avaliação da execução das oficinas e planejamento coletivo durante o ano letivo, o que poderia contribuir para a melhoria da qualidade das oficinas oferecidas. Segundo este projeto, os professores participantes do ProEMI teriam carga horária diferenciada, ou seja, eles teriam menos tempo em sala de aula e mais tempo extraclasse para realização de reuniões semanais para avaliação e planejamento coletivo das atividades do ProEMI. Assim, para cada hora-aula de atividades em sala de aula, o professor teria direito a uma hora-aula para atividades extraclasse, além daquela carga horária extraclasse já reservada para preparação de aulas e correção das atividades. Para exemplificar, a tabela abaixo faz uma comparação da divisão da carga horária de um professor participante do ProEMI e de um não participante, tendo como base carga horária de 40h semanais da disciplina de sociologia, para o Ensino Médio.

Divisão da Carga Horária		
Disciplina: Sociologia	Carga Horária Semanal: 40h	
	ProEMI	E.M. Regular
Atividades em Sala	16 h/a	32 h/a
Atividades Extraclasse	16 h/a ProEMI + 8 h/a "tradicionais"	8 h/a

Tabela 2 - Carga horária E.M. Regular versus Carga Horária E.M. ProEMI

Neste ponto, percebemos mais uma contradição importante entre o projeto e prática do ProEMI. Por mais que o ProEMI garantisse uma carga horária, em sala de aula, menor para os docentes participantes do projeto ProEMI, isto, na prática, não funcionou, pois devido aos baixos salários pagos aos trabalhadores da educação, a maioria dos docentes participantes do ProEMI, para aumentar sua renda mensal, utilizavam este tempo remunerado extraclasse para elevar sua carga horária, na mesma escola ou em outras unidades escolares, e, desta forma, acabaram por prejudicar o funcionamento do ProEMI, pois nos períodos em que deveriam se reunir com os outros professores para avaliação e planejamento coletivo eles estavam em sala de aula.

É muito importante observar também que, com a ampliação da jornada escolar, o aluno permanecerá por um tempo prolongado dentro da instituição escolar e que, por isso,

torna-se essencial que a escola esteja preparada para oferecer aos alunos ambientes para a convivência social dos diversos grupos sociais que compõem a escola, pois os alunos ao irem para a escola, eles não buscam somente educação, mas também partilhar experiências com seus colegas, ou seja, a escola, para o jovem, representa, também, um ambiente de socialização. Além de propiciar espaços de convivência social, a escola também deve propiciar momentos coletivos de lazer, como por exemplo, espaços para jogos e esportes. Desta forma, a escola torna-se agradável e atraente para que os alunos permaneçam em seu interior durante a sua prolongada estadia. Neste sentido, percebemos mais uma contradição entre o projeto e a realidade concreta. Na unidade escolar em pauta, também não houve transformações significativas neste sentido, pois a instituição permanece praticamente sem espaços coletivos para convivência dos alunos. Desta forma, os alunos possuem, para socialização, apenas o pátio do colégio, um espaço razoavelmente amplo, equipado com grandes mesas, uma mesa para prática de “pingue-pongue”, ou seja, este pátio é utilizado, ao mesmo tempo, como refeitório dos alunos, espaço improvisado para a realização das oficinas e espaço de convivência.

Considerações finais

Atualmente, parece haver uma distancia muito grande entre a comunidade escolar, as famílias dos alunos e a própria escola, o que contribui para que os pais se desinteressem pela educação de seus filhos e pelo que se passa no interior das escolas. Creio eu que este distanciamento é reforçado pelo fato de existir uma grande rotatividade do quadro docente, que como dito anteriormente, acaba por impedir a criação de vínculos entre os docentes e a comunidade escolar. Devido a isso, as escolas devem procurar reaproximar escola, pais e comunidade escolar. Assim sendo, uma estratégia para isso pode ser a criação de feiras e exposições científicas para que os alunos possam expor suas criações, sejam elas, artísticas, culturais ou científicas para seus pais e comunidade escolar. Com isso, a escola passa a ganhar vida além de representar um estímulo extra para os alunos se desenvolverem e se envolverem nos projetos da escola.

Percebemos então que existe grande distancia entre aquilo que é proposto pelo Estado e as condições oferecidas por este mesmo Estado, tornando praticamente impossível sua implementação, o que pode acabar fazendo com que estes projetos que visam a transformação

da educação não passem de falácias, como aquelas que perpassaram toda a história da educação em nosso país, sobretudo aquelas realizadas em finais dos anos de 1990, quando o governo promoveu uma grande reforma no Ensino Médio para tentar superar o problema da qualidade deste nível e adequá-lo, ainda mais, às recomendações internacionais e às transformações no modo de produção da sociedade, além de tentar construir uma cidadania democrática e aproximar o currículo do Ensino Médio da cultura juvenil, a fim de lidar com a grande heterogeneidade da clientela.

Esta reforma estabeleceu alguns pontos como a interdisciplinaridade, a criação de currículos agrupados por áreas de conhecimento, contextualização dos conteúdos, o desenvolvimento da pedagogia das competências, o protagonismo juvenil, certo grau de autonomia para as escolas, entre outros. Segundo Zibas (2005 A), apesar de bem intencionada, estas reformas não foram implementadas de fato, devido à falta de condições para tal, criando, assim, um imenso abismo entre a reforma oficial e a realidade. Entre os fatores que levaram a esta situação estão o pouco investimento na melhoria e ampliação da parte física das escolas, que com o aumento vertiginoso da demanda não mais suportam a demanda, visto que até então, devido ao número reduzido de matrículas do ensino médio, era possível o compartilhamento de locais e professores deste nível de ensino com o ensino fundamental (GOMES, 2000); a falta de informações nas escolas acerca dos conteúdos da reforma; Capacitação ruim e fragmentada dos professores; a precarização do trabalho docente, impedindo que os professores consigam criar vínculos com as escolas onde trabalham e que também não tenham tempo livre para atividades de planejamento coletivo, entre outros.

De acordo com Nosella (2009) os problemas do ensino médio não podem ser resolvidos apenas a partir de uma nova organização curricular, pois o problema deste nível de ensino é estrutural, e, para resolvê-los, é necessário um investimento maciço por parte do Estado. Desta forma, para que seja possível, então, uma verdadeira democratização do Ensino Médio, é necessário não só o aumento do número de vagas, visto que a verdadeira democratização do acesso à educação de qualidade “exige espaços físicos adequados, bibliotecas, laboratórios, equipamentos, e, principalmente, professores concursados e capacitados. Sem essas precondições, discutir um novo modelo, pura e simplesmente, não tem sentido” (KUENZER *apud* OLIVEIRA, 2007, p. 6). Entretanto, se analisarmos os dados comparativos dos investimentos do Estado no pagamento dos juros da dívida externa e o

orçamento do MEC, retirados do texto de OLIVEIRA (2009, p. 10), fica claro a falta de comprometimento do Estado na área da educação. Por exemplo, no ano de 2005 o Estado destinou R\$ 33,974 bilhões de reais para o pagamento dos juros da dívida externa, além de R\$ 121,13 bilhões de reais pagos como amortização da dívida externa, ou seja foram gastos, no total, R\$ 154,987 bilhões de reais enquanto que, no mesmo período, o orçamento destinado ao Ministério da Educação foi de apenas R\$ 13,835 bilhões de reais, ou seja, cerca de 10% (dez por cento) do montante gasto para amortizar e pagar os juros da dívida externa brasileira, valor irrisório para um país que pretende oferecer educação de qualidade para sua população.

Desta forma, fica evidente a necessidade de que o Estado passe a investir maciçamente na educação para que reformas pretendidas, como a educação integral, por exemplo, possam ser fecundas e que a educação consiga, de fato, alcançar seus reais objetivos e garantir educação pública de qualidade para todos, independentemente de sua classe social.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLI, A. I. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. Revista Espaço Acadêmico, Ano II, N. 13, Junho de 2002.

ANDRIOLI, A. I. ; SANTOS, Robinson dos . Educação, globalização e neoliberalismo: o debate precisa continuar!. Revista Iberoamericana de Educación (Online), Internet, 2005. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/905Santos.pdf>> Acesso em: 05 de julho de 2012.

AZEVEDO, Fernando de ... [et al.]. Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959 – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. (Coleção Educadores).

BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania escolar. Em aberto, Brasília, v.22, n.80, p. 97-108, abr.2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Do parecer no tocante a Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Parecer normativo, n. 11/2009, de 30 de junho de 2009. Relator: Francisco Aparecido Cordão. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12752&Itemid=866>. Acesso em: 05 de julho de 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. Programa: Ensino Médio Inovador – Documento Orientador. Brasília, 2009. 29p.

CASTRO, Claudio de Moura. O ensino médio: órfão de ideias, herdeiro de equívocos. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, Mar. 2008 .

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. Em aberto, Brasília, v.22, n.80, p. 51-63, abr.2009.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. Cad. Pesqui., Dez 2000, no.111, p.47-69.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, Sept. 2011.

GENTILI, Pablo. (Org.). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília. CNTE. 1996.

GILOLO, Jaime. Educação de tempo integral: Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos / Jaqueline Moll ... [et al.], Penso, Porto Alegre, 2012, p.94-105.

GOMES, Candido Alberto. Regime de colaboração intergovernamental: alternativa para a maioria do ensino médio. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 109, Mar. 2000 .

GONÇALVES, Carlos Luiz; PIMENTA, Selma Garrido. Revendo o ensino de 2. grau: propondo a formação de professores. 2. ed.rev. São Paulo (SP): Cortez, 1992. 159p. (Coleção magistério - 2. grau).

LIMA, Javan Camelo de. NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO. Studia Diversa, CCAE-UFPB, Vol. 1, No. 1 - Outubro 2007, p. 44-61.

MARRACH, Sônia – Neoliberalismo e educação. In GUIRALDELLI JR, Paulo – Infância educação e neoliberalismo. São Paulo: editora Cortez, 1996.

MARTINS, Ângela Maria. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: avaliação de documento. Cad. Pesqui., Mar 2000, no.109, p.67-87.

Moll, Jaqueline. A agenda da educação integral: Compromissos para sua consolidação como política pública. In: Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos / Jaqueline Moll ... [et al.], Penso, Porto Alegre, 2012, p.129-146.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 117, Dec. 2011 .

Ribetto, Anelice; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. Em aberto, Brasília, v.22, n.80, p. 137-160, abr.2009.

TEIXEIRA, Anísio; NUNES, Clarice. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 152 p.: il. – (Coleção Educadores).

ZIBAS, Dagmar M. L.. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 28, Apr. 2005 .

ZIBAS, Dagmar M. L.. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005 .