



**GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO**

## **RELATÓRIO DA CONFERÊNCIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO**

**Fortaleza, 07 a 09 de novembro de 2007**

**Fortaleza – Ceará  
Janeiro de 2008**

Cid Ferreira Gomes  
Governador do Estado do Ceará

Maria Izolda Cela de Arruda Coelho  
Secretária da Educação

Maurício Holanda Maia  
Secretário Adjunto da Educação

Antônio Idilvan de Lima Alencar  
Secretário Executivo

Cristiane Holanda Arrais  
Assessora Institucional

Cristina Rodrigues de Oliveira  
Coordenadora da COAVE

Luis Alberto Parente  
Coordenador da COAFI

Márcia Oliveira Matos Campos  
Coordenadora da COPEM

Maria da Conceição Ávila de Misquita Viñas  
Coordenadora da CDESC

Maria Jeane Peixoto Sampaio  
Coordenadora da ADINS

Nohemy Rezende Ibanez  
Coordenadora da COPED

Renato Pinheiro Nunes  
Coordenador da COGEP

## RECONHECIMENTOS

Sem a participação valorosa e comprometida de um grupo enorme de servidores e apoiadores em todo o Estado não teria sido possível conceber e executar a Conferência Estadual da Educação do Ceará. Dirigentes, técnicos, servidores da SEDUC/Sede, de todas as Coordenadorias e demais setores, foram essenciais, com sua dedicação integral e competência técnica, em todas as etapas de organização e execução. Dirigentes, técnicos e servidores da SEDUC/CREDE e SEFOR deram o suporte necessário e qualificado para que Audiências Públicas e Conferências Regionais fossem realizadas nas macrorregiões. Os representantes da Comissão Organizadora Estadual contribuíram significativamente nas articulações institucionais necessárias, na capital e interior, e colaboraram especialmente na organização e execução do evento final da Conferência. A Comissão de Educação da Assembleia Legislativa foi decisiva na execução das Audiências Públicas da capital e interior, apoiando a divulgação e organização do expediente formal, assumindo a presidência dos trabalhos e envolvendo demais deputados integrantes da Comissão. O Conselho Estadual de Educação foi um parceiro presente em todas as etapas, indicando inclusive um conselheiro que, integrante da Comissão Organizadora Estadual, passou a se envolver em todas as atividades de concepção e produção documental da Conferência. Em cada região foram estabelecidas inúmeras parcerias por iniciativa das CREDE, que muito contribuíram com a realização dos eventos do interior. A Universidade Federal do Ceará, particularmente a Reitoria e seu gabinete, bem como a competente Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura, foram mais do que eficientes na viabilização dos recursos financeiros transferidos pela CONEB/SEA/MEC, para a realização do evento final da Conferência. Por fim, o governador do Estado e seu gabinete foram atores estratégicos pela decisão política de fazer a Conferência e por viabilizar, diretamente, o processo de divulgação da Conferência em âmbito estadual.

## COORDENAÇÃO GERAL DA CONFERÊNCIA

### COMISSÃO ORGANIZADORA ESTADUAL

Anízio Santos de Melo (APEOC/CNTE)  
Cristiane Holanda Arrais (SEDUC)  
Flávio Araújo Barbosa (UNDIME)  
  
Francisca Francineide Cândido Muniz  
(CONFENAPA)  
Guaraciara Barros Leal (CEE)  
Maria Izolda de Arruda Cella (SEDUC)  
Mário Gustavo Lima (UBES)  
Nohemy Rezende Ibanez (SEDUC)  
Rachel Marques (Comissão de Educação da AL)  
Sebastiana Nogueira Freire (SINEPE)  
Francisca Sirone Alcencia Freire (UNCME)

### COMITÊ EXECUTIVO

Cláudio Santos (SEDUC)  
Cristina Izabel da Penha Coelho (SEDUC)  
Francisco Elicio Cavalcante Abreu  
(SEDUC/UNDIME)  
Fátima Maria Cândido Bezerra (SEDUC)  
  
Guaraciara Barros Leal (CEE)  
José Iran da Silva (SEDUC)  
Leniza Romero Quinderé (SEDUC)  
Lúcia Gomes (SEDUC)  
Maria Eneida Machado Maia (SEDUC)  
Maria Luzia Alves Jesuíno (SEDUC)  
Mariana de Oliveira França Soares (SEDUC)  
Míria Cilene de Castro Costa (SEDUC)  
Nohemy Rezende Ibanez (Coordenação –  
SEDUC)  
Paulo Henrique Araújo (SEDUC)  
Rute Leuda Teixeira Ferrer (SEDUC)  
Sônia Maria Gonçalves (SEDUC)  
Valdenira Ferrer Herbster (SEDUC)

Consultor: Paulo Lincoln Carneiro Leão Mattos

## COLABORADORES

### FACILITADORES DAS CONFERÊNCIAS REGIONAIS

Antonia Alves dos Santos (SEDUC)  
Aléssio Costa Lima (SEDUC)  
Carmem Bentes de Araújo Nunes (SEDUC)  
Célia Maria Oliveira Dourado (SEDUC)  
Célia Maria Soares Pereira (SEDUC)  
Cláudia Maria Barros Avelar (SEDUC)  
Cristina Izabel da Penha Coelho (SEDUC)  
Eleneida Peixoto Cruz (SEDUC)  
Estefânia Maria Almeida (UECE)  
Fátima Maria Cândido Bezerra (SEDUC)  
Francisco Elício Cavalcante Abreu (SEDUC)  
Francisco Kennedy Santos (SEDUC)  
Genira Fonseca de Oliveira (SEDUC)  
Helena Silva Almeida (SEDUC)  
José Iran da Silva (SEDUC)  
Karine Pinheiro de Sousa (SEDUC)  
Leniza Romero Frota Quinderé (SEDUC)  
Maria Amália Coelho Lopes (SEDUC)  
Maria Ângela Leão (SEDUC)  
Maria Ana do Amarante Azevedo (SEDUC)  
Maria Aracy Veras Craveiro (SEDUC)  
Maria de Fátima Aquino Cruz (SEDUC)  
Maria Eneida Machado Maia (SEDUC)  
Maria José Pinheiro Marques (SEDUC)  
Maria Helena Almeida (SEDUC)  
Maria Hosana Magalhães Viana (SEDUC)  
Maria Iaci Pequeno (SEDUC)  
Maria Gorete Góis (SEDUC)  
Mariuza Alves Lessa (SEDUC)  
Paulo Henrique Araújo (SEDUC)  
Palmina (SEDUC)

### PALESTRANTES E DEBATEDORES DAS AUDIÊNCIAS PÚBLICAS

Amaury Patrick Gremaud (DAEB/INEP)  
Arlindo Queiroz (MEC)  
Cleonice Machado Pellegrini (MEC)  
Conceição Ávila Misquita Viñas (SEDUC)  
Cristiane Holanda Arrais (SEDUC)  
Elício Pontes (UNB)  
Elie Ghanem (USP)  
Francisco João Moreira Juvêncio (IBAMA-CE)  
Francisco José Freire de Andrade (UVA)  
Heloysa Dantas (USP)  
Jacques Therrien (UFC)  
José Cavalcante Arnaud (Secretário Municipal de Educação)  
José Marcondes Macedo Landim (Secretário Municipal de Educação)  
Lindalva Pereira Carmo (CEE e Secretária Municipal de Educação)  
Lúcia Helena Lodi (MEC)  
Lucidalva Pereira Bacelar (SEDUC)  
Márcia Oliveira Cavalcante Campos (SEDUC)  
Maria Ielda Costa Sobreira (UECE)  
Maria José Barbosa (Fórum da EJA)  
Maria Rita Avanzi (MMA)  
Maria Vieira Lima Coelho (UECE)  
Maurício Holanda (SEDUC)  
Mauro Oliveira (SECITECE)  
Meirecele Calíope Leitinho (CEE)  
Neusa Helena Barbosa (MEC)  
Nora Krawczyk (Unicamp-SP)  
Osmar de Sá Pontes Júnior (UFC)  
Regina Coele Queiroz Fragas (FAEC/UECE)  
Regina Elizabeth Matos Dourado (UFC)  
Ricardo Martins (Assessor da Câmara Federal)  
Robson Loureiro (UNIFOR)  
Rosimeire Costa Andrade (UFC, Fórum de Educação Infantil)  
Selene Penaforte (FA7, CEE)

## **COLABORADORES (cont.)**

### **ESPECIALISTAS CONVIDADOS PARA A CONFERÊNCIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO**

Meirecele Calíope Leitinho (CEE)	Ada Vieira Pimentel (CEE)
Casemiro de Medeiros Campos (UNIFOR)	Antonia Rosemar Machado Rocha (UECE)
Robson Loureiro (UNIFOR)	Ana Iório (UFC)
Tânia Maria Batista de Lima (UFC)	Maria Luiza Mota Machado (ICRE/SEDAS)
Xênia Diógenes Benfatti (UNIFOR)	Luis Távora (UFC)
Max Maranhão (UECE)	Maria Tereza Valdez (UNIFOR)
Célia Maria Machado Brito (UECE)	Rosimeire Costa Andrade (UFC)
Margareth Sampaio de Carvalho Braga (UECE)	Ângela Linhares (UFC)
Selene Penaforte (FA7)	Sandra Gadelha (UECE)
Eliane Dayse Furtado (UFC)	Ana Catrife (UNIFOR)
José Irineu de Carvalho (CIVITAS ASSESSORIA)	André Barreto Esmeraldo (Presidente do Conselho de Políticas e Gestão do Meio Ambiente)

## **EQUIPE DE SISTEMATIZAÇÃO DO RELATÓRIO**

### **Equipe de Elaboração**

Cláudia Maria Sales (SEDUC)  
José Iran da Silva (SEDUC)  
Guaraciara Barros Leal (CEE)  
Maria Eneida Machado Maia (SEDUC)  
Maria Luzia Alves Jesuíno (SEDUC)  
Mariana  
Francisco Elicio Cavalcante Abreu  
(SEDUC/UNDIME-CE)

### **Assessores**

Guaraciara Barros Leal (CEE)  
Paulo Lincoln Carneiro Leão Mattos

### **Revisão Final**

**Nohemy Rezende Ibanez**

## SUMÁRIO

<b>CONFERÊNCIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>QUADRO SÍNTESE DOS EVENTOS REALIZADOS.....</b>	<b>9</b>
<b>QUADRO SÍNTESE DOS RECURSOS FINANCEIROS INVESTIDOS.....</b>	<b>10</b>
<b>1 - Introdução.....</b>	<b>11</b>
<b>2 - Síntese da análise das políticas da educação básica do estado do Ceará na última década.....</b>	<b>13</b>
<b>3 - Resultados da Conferência e sua conexão com a Conferência Nacional de Educação.....</b>	<b>17</b>
<b>EIXO I - Os Desafios da Construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação.....</b>	<b>18</b>
O Plano Decenal da Educação e as ações Articuladas.....	18
O Plano Nacional da Educação na perspectiva dos planos estaduais e municipais de educação.....	19
A contribuição da Educação a Distância no fortalecimento dos sistemas de ensino.....	20
Sistema Nacional de Avaliação.....	20
Educação para Todos ao longo da Vida.....	21
<b>Eixo II - Democratização da Gestão e Qualidade Social da Educação.....</b>	<b>21</b>
O Papel das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC na Educação e a Inclusão Digital.....	21
Transversalidade da Educação Especial na Educação Básica.....	22
Gestão Democrática das Escolas e dos Sistemas de Ensino: relação entre sujeitos e as instâncias de participação.....	23
As Tecnologias e Conteúdos Multimidiáticos na Educação Básica.....	23
Educação Infantil em novas perspectivas.....	24
Ensino Médio Integrado e Educação Profissional.....	25
Ensino Fundamental de Nove Anos.....	27
Educação de Jovens e Adultos.....	28
Currículo, Tempo e Espaço.....	29
<b>Eixo III – Construção do Regime de Colaboração entre os Sistemas de Ensino, tendo como um dos instrumentos o Financiamento da Educação.....</b>	<b>30</b>
Gestão e Financiamento de Políticas Educacionais num Regime de Colaboração.....	30
Transferência de Recursos: Gestão e Compromisso.....	31
A Vinculação dos Recursos e a Manutenção e Desenvolvimento da Educação.....	32
<b>Eixo IV – Inclusão e Diversidade na Educação Básica.....</b>	<b>32</b>
Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável.....	32
Contextualização Curricular a partir da Diversidade Regional.....	34
Educação Indígena e Afrodescendentes.....	34
Educação no Campo.....	35
Educação de Pessoas com Deficiências e Altas Habilidades Super Dotadas <i>Diretrizes</i> .....	37
Ampliação do Tempo Escolar.....	38
<b>Eixo V – Formação e Valorização Profissional.....</b>	<b>39</b>
Formação Inicial e Continuada de Professores.....	39
Avaliação Docente como Instrumento de Valorização.....	40
Valorização: Piso Salarial Profissional e Desenvolvimento na Carreira.....	40
Educação a Distância e Formação de Professores.....	41
<b>LISTA DE SIGLAS.....</b>	<b>42</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>44</b>

## CONFERÊNCIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO

### QUADRO SÍNTESE DOS EVENTOS REALIZADOS

<b>EVENTOS DE SENSIBILIZAÇÃO, MOBILIZAÇÃO E LANÇAMENTO</b>			
<b>Atividades</b>	<b>Período</b>	<b>Local</b>	<b>Nº de Participantes</b>
Reunião com todos os servidores da SEDUC/Sede	Jun/07	Fortaleza	600
Encontro com todos os Gestores Escolares da capital	Jun/07		250
Encontro com todos os Coordenadores das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDE e da Superintendência de Educação das Escolas Estaduais de Fortaleza – SEFOR	Jun/07		40
Café da Manhã com a Imprensa cearense (Rádio, Televisão e Jornais)	Ago/07		20
Lançamento da Conferência Estadual da Educação	Ago/07		1.700
<b>Total de participantes</b>			<b>2.610</b>
<b>EVENTOS PREPARATÓRIOS</b>			
Audiências Públicas (12)	Ago/Nov/07	Macrorregiões do Estado	2.100
Conferências Regionais (12)	Ago/Nov/07		3.000
Encontros Temáticos (07)	Set/Nov/07	Fortaleza	350
<b>Total de participantes</b>			<b>5.450</b>
<b>EVENTO DE CULMINÂNCIA</b>			
CONFERÊNCIA ESTADUAL	07 a 09/11/07	Fortaleza	790
<b>Total Geral de Participantes</b>			<b>8.850</b>



## QUADRO SÍNTESE DOS RECURSOS FINANCEIROS INVESTIDOS

ATIVIDADES	VALOR (Em R\$ 1,00)	FONTE
Lançamento da Conferência Estadual da Educação	9.000,00	Salário Educação (07) e Tesouro do Estado (00)
Campanha na Mídia	14.200,00	
Material de apoio	48.136,00	
Audiências Públicas (12)	130.191,00	
Conferências Regionais (12)	174.630,00	
Encontros Temáticos (07)	10.000,00	
Conferência Estadual	165.000,00	FNDE/MEC/CONEB
<b>Total Geral</b>	<b>551.157,00</b>	

## 1 - Introdução

A Conferência Estadual da Educação do Ceará iniciou suas atividades em abril de 2007. As primeiras articulações foram desencadeadas pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará que, juntamente com o Conselho Estadual da Educação, contataram com a Comissão de Educação da Assembléia Legislativa, objetivando o estabelecimento de parcerias fundamentais para sua culminância, ocorrida no período de 7 a 9 de novembro de 2007.

Promovida pelo Governo do Estado do Ceará, a Conferência Estadual foi coordenada e organizada por uma Comissão Estadual composta pela Secretária da Educação do Estado – SEDUC, pelo presidente do Conselho Estadual de Educação – CEE, pela presidente da Comissão de Educação da Assembléia Legislativa, pelo presidente da Associação dos Prefeitos e Municípios do Estado do Ceará – APRECE, pelo presidente da União dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará – UNDIME/CE, pela coordenadora estadual da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME/CE, pelo presidente no estado do Ceará da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES, pelo presidente do Sindicato dos



Audiência Pública

Estabelecimentos Particulares de Ensino – SINEPE/CE, pelo representante (Sindicato APEOC) da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação no Ceará CNTE/CE, pelo representante da Confederação Nacional das Associações de Pais de Alunos - CONFENAPA e por técnicos da Secretaria da Educação – SEDUC.

O objetivo geral da Conferência Estadual foi o de mobilizar diferentes segmentos da sociedade e da comunidade escolar para participarem de um amplo debate sobre a educação básica, considerando os resultados expressos em instrumentos de avaliação externa e seus principais desafios, de maneira que as questões fundamentais pudessem ser analisadas sobre diferentes perspectivas. O produto dessa participação geraria subsídios para um efetivo compromisso do Estado do Ceará a ser firmado por

meio da elaboração do *Plano Decenal de Educação – 2008 – 2017*, bem como contribuir com propostas para a *Conferência Nacional da Educação Básica – CONEB*.

Na perspectiva da elaboração do Plano Decenal, o Estado definiu que sua estrutura seria semelhante a do Plano Nacional de Educação – PNE, em vigor até 2010. Para tanto, optou por trabalhar diretrizes e objetivos para os diversos *níveis e modalidades de ensino* e para outros *temas estratégicos* do Plano, envolvendo diversos segmentos sociais, ampliando inclusive os segmentos estabelecidos pela CONEB.

A Conferência Estadual de Educação desenvolveu-se em um amplo processo de participação social, que contou com momentos de massiva sensibilização e mobilização, de eventos preparatórios até o evento de culminância. Ao longo dessa maratona, que se estendeu por um período de oito meses, foram realizados encontros com servidores da SEDUC, com setores da mídia impressa, televisiva e radiofônica, com gestores escolares da capital e coordenadores regionais.



Estes eventos potencializaram os resultados das doze Audiências Públicas, doze Conferências Regionais e sete Encontros Temáticos, eventos estes que prepararam a realização da culminância da Conferência Estadual. Para apoiar todo esse processo, foi criado um site ([www.conferencia.ce.gov.br](http://www.conferencia.ce.gov.br)) e um e-mail ([faleconosco@conferencia.ce.gov.br](mailto:faleconosco@conferencia.ce.gov.br)) e uma linha telefônica disponibilizada gratuitamente para toda a sociedade (0800-284.5858). A mobilização no âmbito das escolas e municípios ficou sob a responsabilidade das Coordenadorias Regionais, pois a estratégia principal centrou-se na mobilização das regiões e macrorregiões do Estado. Dessa mobilização escolar, resultaram em contribuições específicas que foram consideradas na elaboração deste Relatório e que, também, subsidiarão o Plano Decenal. Os principais resultados desse amplo processo de participação materializaram-se na proposição de um significativo conjunto de diretrizes e objetivos sobre os temas abordados. No evento da culminância, estas contribuições foram alteradas, reafirmadas e referendadas como subsídios ao Plano Decenal e para a CONEB pelos 700 delegados eleitos nas Conferências Regionais e nos Encontros

Temáticos. Ao final desse evento, foram eleitos os 40 delegados que participarão da CONEB, em abril de 2008.

Os eventos realizados envolveram um total de 8.850 participantes dos seguintes segmentos: secretaria da educação do Estado; secretarias municipais de educação; diretores de escolas estaduais e gestores das escolas municipais; professores das redes estadual e municipais de ensino; conselheiros escolares; conselheiros dos

Conselhos Tutelares; conselheiros dos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente; conselheiros dos Conselhos Municipais de Assistência Social; conselheiros dos Conselhos Municipais de Educação; integrantes das



comissões de educação das Câmaras Municipais, dos grêmios estudantis e entidades estudantis; lideranças indígenas; lideranças étnico-raciais; dirigentes de ONG; representantes das igrejas; dos sindicatos; das associações comunitárias; dos clubes de serviços; da maçonaria; das universidades/CVT/CENTEC; da mídia local; das organizações populares de teatro e música; do ministério público e de técnicos da Secretaria da Educação que definiram/legitimaram as diretrizes e os objetivos que deverão nortear a elaboração do Plano Decenal da Educação.

## **2 - Síntese da análise das políticas da educação básica do estado do Ceará na última década**

Nos últimos dez anos, os indicadores educacionais do Estado demonstram avanços no aumento da escolaridade em todos os níveis e modalidades de ensino. Entretanto, os resultados de rendimento acadêmico no ensino fundamental e médio apontam médias abaixo das desejáveis. Esses indicadores sinalizam que as macro-políticas implementadas nos sistemas públicos ainda persistem como grandes desafios, em especial no que se refere à qualidade do processo de ensino-aprendizagem e à efetividade da gestão educacional.

Para efeito de uma análise sintética, os investimentos na rede pública de ensino, podem ser agrupados em quatro grandes vertentes políticas: a) qualidade do processo ensino-aprendizagem; b) gestão e organização da rede escolar; c) valorização dos profissionais da educação; d) regime de colaboração entre união, estado e municípios.

No que se refere à **qualidade do processo ensino-aprendizagem**, com o advento da LDB/96, algumas ações de impacto nas práticas curriculares foram implementadas no sentido de adequá-las às demandas sociais contemporâneas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais possibilitaram um intenso trabalho nas unidades federadas, na perspectiva de revisão e adequação das práticas curriculares vivenciadas nas escolas públicas. Esse movimento nacional demandou das secretarias de educação uma série de intervenções nas práticas institucionais com a finalidade de avançar nas mudanças em curso em todo o País. No âmbito da SEDUC, foram elaborados os Referenciais Curriculares Básicos, instrumentos pedagógicos para viabilizar as reformas curriculares que o Estado desencadeou particularmente no ensino fundamental e médio.

Nesta perspectiva, o Estado do Ceará, em estreita parceria com os municípios, implantou os seguintes programas, voltados para a *melhoria da qualidade da educação básica* nos sistemas públicos:

- a) Alfabetização de Crianças e Adolescentes, na faixa etária de 11 a 14 anos, que estavam fora da escola;
- b) Aceleração da Aprendizagem para alunos do ensino fundamental, com o propósito de corrigir a distorção idade-série;
- c) Organização do ensino fundamental em Ciclos de Aprendizagem;
- d) Sistema de Acompanhamento Pedagógico, com o objetivo de fortalecer o desenvolvimento das propostas curriculares e das políticas educacionais do Estado, e sistematizar um acompanhamento pedagógico processual, a partir dos Centros Regionais, com repercussão direta e imediata na escola;
- e) Aperfeiçoamento da avaliação acadêmica (SPAECE) e institucional como instrumento estratégico de acompanhamento e monitoramento das políticas educacionais;
- f) Desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e escrita;
- g) Redução do Analfabetismo de jovens e adultos.

A **política de gestão educacional** assumiu um espaço importante na revisão e organização da rede escolar pública, bem como nos sistemas de ensino. As atenções voltaram-se para o fortalecimento da gestão, mediante os processos de autonomia e

escolarização de programas e recursos financeiros. A mudança na condução das políticas de gestão escolar foi, a partir de então, materializada nas seguintes ações:

- a) Seleção e eleição para dirigentes escolares e dos órgãos regionais, com o intuito de regulamentar as práticas democráticas de gestão nos sistemas públicos de ensino;
- b) Fortalecimento dos organismos colegiados, com a finalidade de aproximar a parceria da escola com a sociedade local e dar transparência à gestão na escola pública;
- c) Autonomia da gestão escolar, por meio da descentralização de programas e projetos voltados para manutenção e desenvolvimento da qualidade do ensino;
- d) Implantação do plano de desenvolvimento da escola - PDE e da gestão integrada do desenvolvimento da escola – GIDE, com o propósito de intervir no planejamento estratégico da gestão escolar e do ensino da rede pública;
- e) Organização e expansão da rede física escolar, na perspectiva de otimizar, racionalizar e redimensionar os espaços físicos, mobiliários e equipamentos existentes, articulando os investimentos às reais demandas dos sistemas de ensino;
- f) Modernização e informatização dos sistemas de monitoramento e controle administrativo-financeiro e pedagógico, com o propósito de tornar ágil e transparente os processos e as ações institucionais;
- g) Fortalecimento dos Órgãos Regionais de Desenvolvimento da Educação, com o objetivo de gerenciar as políticas voltadas para a autonomia escolar, descentralização administrativo-financeira e para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Outra vertente importante no contexto das reformas educacionais nos últimos dez anos refere-se às políticas de **valorização dos profissionais da educação**. O governo do Estado, imbuído das suas responsabilidades com as reivindicações e condições de trabalho desses segmentos, fez investimentos na sua formação inicial e continuada, traduzidos nos seguintes programas:

- a) Programa de Formação Docente em Nível Superior – MAGISTER, em parceria com as universidades públicas do Estado, com a finalidade de assegurar aos professores em efetivo exercício, a habilitação exigida para a docência nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Esse Programa propôs-se também a suprir, as lacunas de formação dos professores polivalentes;
- b) Programa de Formação para Gestores Educacionais – PROGESTÃO, firmado entre o governo do Estado e o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação – CONSED, com o objetivo de formar um quadro de gestores educacionais para a

rede pública de ensino, em nível de extensão e especialização. Esta ação foi desenvolvida em parceria com as prefeituras municipais, por intermédio das universidades estaduais do Ceará – UECE e de Santa Catarina – UDESC, beneficiando profissionais das instâncias central, regional, municipal e escolar;

- c) Curso de Especialização em Planejamento Educacional para técnicos da SEDUC/Sede e SEDUC/CREDE, em convênio com Instituto Interamericano de Planejamento Educacional – IYPE, com sede em Buenos Aires, com o objetivo de qualificar um quadro técnico para gerenciar as políticas públicas de educação no Estado. Outros cursos desta natureza estão em andamento para os professores da rede estadual de ensino, com financiamento da SEDUC, nas diversas áreas do conhecimento;
- d) Cursos de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas e Planejamento Educacional, destinados aos servidores do Estado, desenvolvido pela Universidade Federal do Ceará - UFC e Universidade Estadual do Ceará – UECE, com o propósito, também, de especializar técnicos para planejar, coordenar e avaliar as políticas governamentais. Outro curso de Mestrado Acadêmico foi realizado na área de educação, em convênio com a Universidade do Minho, em Portugal, beneficiando os profissionais do magistério, em exercício na SEDUC, nas áreas de Gestão e de Ensino.

O **fortalecimento de parcerias entre União, Estado e Municípios** foi outra vertente que teve grandes repercussões nas políticas públicas de educação, na última década. A participação da Associação dos Prefeitos do Ceará – APRECE e da União dos Dirigentes Municipais – UNDIME, seção Ceará, permitiu a construção de um modelo de colaboração entre o governo do Estado e os Municípios. Os pactos e os acordos foram celebrados em prol do desenvolvimento da educação na rede pública. Essas parcerias têm assegurado que os investimentos na educação sejam de fato otimizados e geridos de forma integrada. Outro aspecto considerado relevante é a integração das políticas e a execução de programas entre as esferas governamentais. Dentre as ações executadas e em andamento, podem ser destacadas as seguintes:

- a) Agilização de procedimentos administrativos, visando intensificar a efetivação do Regime de Colaboração;
- b) Reordenamento da Rede Física Escolar, com a cessão de prédios, equipamentos, remanejamento de matrícula e cessão de pessoal;
- c) Consolidação da municipalização do ensino fundamental nas séries iniciais e ampliação progressiva nas séries finais;

- d) Gestão e manutenção compartilhada do transporte escolar gratuito para a rede pública da educação básica;
- e) Realização de concursos públicos para o magistério, envolvendo as redes municipais e estadual;
- f) Implementação do sistema de formação inicial e continuada para professores e gestores educacionais;
- g) Cursos de formação para os organismos colegiados;
- h) Convênios voltados para o fortalecimento do acesso a escola e da qualidade da educação infantil, do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos;
- i) Apoio financeiro às ações de modernização das secretarias municipais de educação.

### **3 - Resultados da Conferência e sua conexão com a Conferência Nacional de Educação**

Os resultados da Conferência Estadual de Educação foram organizados neste Relatório de acordo com os eixos e os colóquios estabelecidos pela CONEB. Conforme a metodologia adotada no Ceará, a exemplo do PNE, as contribuições foram sistematizadas no formato de diretrizes e objetivos, e submetidas à aprovação final pelos delegados eleitos. Alguns temas da CONEB, considerando as particularidades do Ceará, não foram contemplados com diretrizes e objetivos na assembléia final da Conferência, como: função social da escola; o setor privado da educação na construção do sistema nacional; leitura – promoção e formação de mediadores; educação e diversidade sexual; construção da cultura da paz no contexto da escola, e funcionários de escolas: formação de identidade profissional. Tendo em vista que a Conferência Estadual da Educação do Ceará focalizou a construção participativa do Plano Decenal 2008-2011, muito embora o Estado tenha concentrado esforços para vincular e articular seus temas a todos os eixos e colóquios da Conferência Nacional, é fundamental esclarecer que a elaboração do Relatório para a CONEB teve que sofrer algumas adaptações no formato proposto. Entende-se, por outro lado, que os resultados obtidos aqui no Estado podem qualificar a nossa contribuição ao esforço nacional pela criação de um Sistema Nacional Articulado de Educação.



# **EIXO I - Os Desafios da Construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação**

## **O Plano Decenal da Educação e as ações Articuladas**

### *Diretrizes*

- O processo de acompanhamento e avaliação do Plano Decenal de Educação deverá ser realizado por um grupo intersetorial, constituído por representantes de órgãos governamentais, não governamentais e sociedade civil organizada, coordenado pela Secretaria da Educação e pelo Conselho Estadual de Educação, sinalizando o caráter plural e transversal da educação. A regulamentação do grupo será feita, ato contínuo à sua instalação, observado o princípio paritário.
- O grupo apresentará, anualmente, relatório de acompanhamento e avaliação com análise do alcance dos objetivos, evolução das metas e implementação das diretrizes, propondo recomendações para os ajustes necessários do Plano Decenal da Educação às demandas vigentes.
- Os relatórios de acompanhamento e avaliação serão divulgados e discutidos em momentos internos do grupo e momentos externos, através de audiências públicas.
- A SEDUC, em articulação com as SME, desenvolverá processos de avaliação interna e externa dos programas e projetos relacionados à melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos na rede pública.
- A metodologia de avaliação do plano deverá contemplar as abordagens quantitativa e qualitativa com caráter formativo e somativo.
- No quinto ano de vigência do Plano Decenal, será organizada, com apoio do governo do Ceará, uma ampla consulta sobre a percepção social de sua evolução.
- Deverá ser desenvolvido e implementado um sistema de gestão de informações, acompanhamento e monitoramento de objetivos e metas, interativo e acessível a todo o público.

### *Objetivos*

- Garantir a pluralidade de representação social no controle, acompanhamento e avaliação da execução do Plano Decenal.
- Acompanhar, anualmente, o alcance dos objetivos, o cumprimento das metas e, a cada cinco anos, o impacto do Plano Decenal na educação básica no estado do Ceará
- Tornar públicos indicadores e informações referentes à execução do Plano Decenal e à evolução do cenário educacional cearense.
- Subsidiar a atualização do Plano Decenal com base nas proposições decorrentes do processo de acompanhamento e avaliação.
- Propor a adequação do Plano Decenal às mudanças na ambiência política, econômica, social e educacional, no período da sua vigência.

## **O Plano Nacional da Educação na perspectiva dos planos estaduais e municipais de educação**

### *Diretrizes*

- O governo do Estado, em articulação com os municípios e demais poderes públicos locais e sociedade civil, definirão Lei Complementar com as normas de cooperação, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento da educação nas esferas estadual e municipal.
- As políticas públicas e os investimentos implementados deverão ser acompanhados por um sistema de avaliação da qualidade do ensino e da aprendizagem, da gestão institucional e do desempenho acadêmico dos profissionais da educação, incorporando o conceito custo/aluno/ qualidade.
- Os indicadores educacionais e sociais da educação básica deverão ser acompanhados e avaliados, a partir de mecanismos qualitativos e quantitativos considerando-se as metas estabelecidas em cada município, em regime de colaboração entre as três esferas governamentais.
- Os sistemas de ensino apoiarão a construção, execução dos planos municipais de educação e os projetos políticos pedagógicos das unidades escolares.

## **A contribuição da Educação a Distância no fortalecimento dos sistemas de ensino**

### *Diretrizes*

- A SEDUC e as SME garantirão os meios para o fortalecimento e ampliação dos Núcleos de Tecnologia Educacional – NTE, nas Coordenadorias de Desenvolvimento da Educação – CREDE e na Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza - SEFOR por meio da lotação de professores especialistas para suporte pedagógico às escolas, além de técnicos para a manutenção dos laboratórios em número proporcional a quantidade de laboratórios/escolas de cada CREDE/SEFOR, de modo a atender as demandas escolares.

### *Objetivos*

- Ampliar o acesso à informação e construção de conhecimento de forma eficaz e eficiente, à comunidade escolar local.
- Promover condições aos alunos, através do uso de novas tecnologias, para desenvolver projetos voltados para a melhoria da qualidade do ensino, diagnosticada por meio de processos de avaliação que fundamentem a elaboração de estratégias para a permanência e o sucesso do aluno na escola.

## **Sistema Nacional de Avaliação**

### *Diretrizes*

- O Estado fortalecerá mecanismos para que os alunos da 1ª a 3ª série do Ensino Médio sejam avaliados pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE, com base na matriz curricular, nas disciplinas de Português e Matemática e gradativamente contemplando as disciplinas da Base Nacional Comum, bem como divulgará os resultados em tempo hábil para as intervenções pedagógicas, visando a melhoria do ensino.
- Anualmente, os alunos do 2º ano do ensino fundamental serão avaliados pelo SPAECE-ALFA, e, a cada dois anos, todos os alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental serão avaliados pelo SPAECE, de acordo com a proposta curricular do estado do Ceará, agilizando o retorno dos resultados para as intervenções necessárias.

### *Objetivos*

- Elevar os resultados de desempenho acadêmico dos alunos avaliados pelo Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará - SPAECE e SAEB/Prova Brasil.
- Monitorar os índices de desempenho da aprendizagem dos alunos, corrigindo no processo as distorções encontradas, através da adoção de medidas inovadoras efetivas.
- Fortalecer o processo de acompanhamento do desempenho acadêmico dos alunos.

## **Educação para Todos ao longo da Vida**

### *Diretrizes*

- A SEDUC, em regime de colaboração com os municípios, definirá políticas de erradicação do analfabetismo de Jovens, Adultos e Idosos e de continuidade de estudos na educação básica e profissional, fomentando a qualidade do ensino.
- A SEDUC, em parceria com instituições governamentais e não-governamentais, criará espaços estruturantes nas escolas e comunidades que promovam a participação de todos no planejamento e gestão de projetos de conservação e recuperação ambientais, voltados para a melhoria da qualidade de vida, combatendo práticas relacionadas ao desperdício, degradação e consumismo.

## **Eixo II - Democratização da Gestão e Qualidade Social da Educação**

### **O Papel das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC na Educação e a Inclusão Digital**

#### *Diretrizes*

- A SEDUC e as SME utilizarão a metodologia da educação a distância bem como as diversas mídias educacionais como estratégia para fortalecer, democratizar o acesso da comunidade escolar e local ao conhecimento e para favorecer a permanência do aluno na escola em períodos específicos de acordo com as suas necessidades.

- A SEDUC e as SME disponibilizarão, em tempo integral, as TIC como ferramentas de inclusão digital e social para educadores, alunos e comunidade.
- A SEDUC e as SME firmarão parcerias com as emissoras de TV, rádios educativas, jornais e revistas para desenvolvimento, utilização e disseminação de programas culturais e educativos, assegurando às escolas e à comunidade, acesso a esses meios.
- As novas TIC serão disponibilizadas num prazo máximo de 3 anos e mantidas com recursos da educação, como instrumento pedagógico e profissionalizante, com as mesmas condições de qualidade dos níveis de ensino, para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos jovens, adultos e idosos na escola pública.
- A SEDUC e as SME proverão os programas necessários, parcerias, desenvolvimento e ferramentas tecnológicas para apoiar a prática pedagógica e o desenvolvimento do currículo.

### *Objetivos*

- Fortalecer a inclusão digital e tecnológica de alunos e profissionais da educação.
- Desenvolver e disseminar programas, conteúdos e ferramentas em EAD para suporte às atividades curriculares.
- Promover a inclusão digital na educação de jovens, adultos e idosos, universalizando o acesso ao conhecimento e às novas tecnologias.

## **Transversalidade da Educação Especial na Educação Básica**

### *Diretrizes*

- As SME e a SEDUC, em parceria com as áreas de saúde e ação social, deverão garantir a oferta de ações voltadas para a estimulação precoce (interação educativa adequada) para o atendimento às crianças de 0 a 3 anos com necessidades educacionais especiais.
- A SEDUC instalará e apoiará as secretarias municipais, com salas de recursos multifuncionais e outras alternativas pedagógicas recomendadas, de forma a favorecer a inclusão dos educandos com necessidades educacionais especiais em classes comuns.

## **Gestão Democrática das Escolas e dos Sistemas de Ensino: relação entre sujeitos e as instâncias de participação**

### *Diretrizes*

- Os sistemas de ensino em conjunto com a comunidade escolar, local e outros segmentos da sociedade deverão discutir, definir e aperfeiçoar o processo democrático de seleção e eleição de gestores escolares.
- Os sistemas de ensino apoiarão a criação e o fortalecimento dos organismos colegiados escolares.
- O sistema estadual de ensino e as SME em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME/CE e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME/CE deverão apoiar a implantação e atuação de Conselhos Municipais de Educação dos Sistemas Municipais de Ensino.
- Os Conselhos Estadual e os Conselhos Municipais de Educação coordenarão o processo de Avaliação Institucional dos órgãos estaduais e municipais de Educação - SEDUC, CREDE, SME e Unidades Escolares.
- A SEDUC e as SME garantirão os padrões básicos de funcionamento e a melhoria da infra-estrutura das suas respectivas Unidades escolares.

### *Objetivos*

- Estimular a criação e o funcionamento de Conselhos Municipais de Educação e seus sistemas de ensino.
- Fortalecer a organização e o funcionamento dos organismos colegiados escolares.
- Realizar avaliação institucional.

## **As Tecnologias e Conteúdos Multimidiáticos na Educação Básica**

### *Diretrizes*

- A SEDUC implementará por meio dos NTE e LEI o uso de diversas mídias para aprofundamento de estudos nas áreas e disciplinas específicas do ensino com vistas a um trabalho interdisciplinar considerando a diversidade local e a necessidade dos alunos em consonância com a proposta pedagógica da escola.

- A SEDUC e as SME, em parceria com o MEC, com apoio das universidades e instituições públicas e privadas, adotarão medidas de curto, médio e longo prazo, para prover os órgãos do sistema de ensino público de uma rede de tecnologias da comunicação e de serviços midiáticos proporcionando atualização e manutenção continuada da tecnologia e provimento de Internet banda larga similar as universidades federais.

## **Educação Infantil em novas perspectivas**

### *Diretrizes*

- A definição de políticas de educação infantil, voltadas para o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos assim como a expansão, administração, controle e avaliação das instituições de atendimento, envolverá uma articulação entre as diferentes secretarias, empresas e instituições de educação superior, além de um trabalho sistemático sobre competências familiares e poder público, junto aos responsáveis pelas crianças.
- O direito à educação infantil com qualidade será garantido pelo atendimento, em tempo integral, ampliado progressivamente, em creches a todas as crianças de 0 a 3 anos, e universalizado em pré-escolas para as crianças de 4 e 5 anos.
- As propostas pedagógicas para a educação infantil serão elaboradas com a participação de toda a comunidade escolar, fundamentadas na LDB/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, na concepção indissociável de educar e cuidar, considerando as peculiaridades locais, o desenvolvimento, a aprendizagem, o bem-estar das crianças, respeitados os interesses, as múltiplas linguagens e as formas de interação entre crianças e adultos, incluindo atividades culturais e recreativas.
- O atendimento em creches, pré-escolas e centros de educação infantil que mantiverem convênio com o poder público, deverá ter padrão básico de infraestrutura.
- O processo de credenciamento de instituições de educação infantil e a autorização de cursos serão orientados e acompanhados pelos seus respectivos sistemas de ensino.
- A avaliação deve ser realizada pelo professor de forma processual e contínua, levando em consideração os níveis de aprendizagem das crianças e seu desenvolvimento (sem, no entanto, ter caráter seletivo, indicando a promoção da

criança para o ensino fundamental) e os resultados obtidos devem ser vistos como base de dados para reorientar a prática pedagógica.

- Na impossibilidade da oferta de atendimento em educação infantil nas proximidades de residência das crianças, será ofertado transporte escolar em conformidade com a legislação vigente, prioritariamente para as de 4 a 5 anos, que residam na zona rural.

### *Objetivos*

- Ampliar o acesso de crianças de 0 a 3 anos em creches.
- Universalizar o acesso para crianças de 4 e 5 anos na pré-escola.
- Implantar gradativamente o tempo integral em creches e pré-escolas.
- Assegurar atendimento de qualidade para as crianças nas creches e pré-escolas.
- Atender aos padrões básicos de infra-estrutura na construção e adaptação dos prédios para educação infantil.
- Implementar propostas pedagógicas que busquem o desenvolvimento pleno e integral, das crianças de 0 a 5 anos.
- Fortalecer as competências familiares relacionadas à educação infantil e os laços entre família e escola.

## **Ensino Médio Integrado e Educação Profissional**

### *Diretrizes*

- A SEDUC, e a Secretaria de Ciência e Tecnologia e Ensino Superior - SECITECE, em parceria com outras instituições, ofertarão o ensino médio integrado, concomitante ou subsequente numa perspectiva de uma formação técnica, humanística e artístico/cultural, possibilitando a progressão de seus estudos no ensino superior e considerando as necessidades específicas do mercado de trabalho de cada região e respeitando a autonomia da proposta pedagógica das escolas.
- A SEDUC, em parceria com os municípios, ampliará a oferta das séries finais do ensino fundamental e implantará o ensino médio integrado, subsequente ou concomitante à educação profissional, voltada para as vocações locais, respeitando as especificidades do campo, as peculiaridades locais, as diretrizes



operacionais para a educação básica, garantindo a permanência do educando no campo.

- A SEDUC implementará turmas de Pré-vestibular com material pedagógico especializado, intermediando a gratuidade para os exames vestibulares e mediando junto às universidades públicas o estabelecimento de cotas para alunos do Ensino Médio das escolas públicas egressos de todas as modalidades.
- O governo do Estado, por meio da SEDUC, garantirá aos alunos do ensino médio o acesso, a manutenção e a utilização das tecnologias da informação e da comunicação como recursos necessários ao desenvolvimento de competências e habilidades para a sua inserção no trabalho e no ensino superior, na perspectiva da inclusão digital e social.
- A SEDUC garantirá a implantação e manutenção de ambientes pedagógicos, tais como, centro de multimeios, bibliotecas e laboratórios de informática, de ciências, matemática e línguas, assegurando acesso à Internet e livros didáticos de todas as disciplinas, para todos os alunos da rede pública de ensino.
- A SEDUC articulará com os representantes de todos os segmentos da comunidade escolar a formulação de políticas educacionais que promovam a participação da família na vida escolar do aluno do Ensino Médio, viabilizando os recursos necessários.
- A SEDUC promoverá o atendimento do ensino médio, garantindo, pelo menos, uma escola por município e nucleará escolas no campo, cuidando das condições de infra-estrutura física e pedagógica adequada.
- A SEDUC assegurará a permanência do aluno do ensino médio na escola.

### *Objetivos*

- Ampliar o acesso ao conhecimento e às novas tecnologias, no mundo do trabalho como protagonista juvenil.
- Aumentar o número de alunos do ensino médio em cursos técnicos.
- Ampliar o acesso de egressos do ensino médio público ao ensino superior.
- Assegurar, progressivamente, a universalização do acesso ao ensino médio com melhoria da qualidade do ensino aprendizagem.
- Incentivar os alunos do ensino médio à prática da pesquisa científica.
- Melhorar a qualidade dos padrões básicos de infra-estrutura das escolas.

## **Ensino Fundamental de Nove Anos**

### *Diretrizes*

- O governo do estado do Ceará, em regime de colaboração com os municípios, investirá no ensino e na aprendizagem da leitura, da escrita, do cálculo, dos conhecimentos científicos, históricos e geográficos, a partir do 1º ano do ensino fundamental, monitorando os resultados acadêmicos obtidos e aplicando ações corretivas que garantam uma aprendizagem efetiva.
- O estado do Ceará, em parceria com os municípios, definirá políticas para correção da distorção idade-série.
- Os temas transversais serão desenvolvidos como prática educativa integrada, contínua e permanente em consonância com os dispositivos legais vigentes e com a lógica da convivência do semi-árido.
- Serão adotados livros didáticos, que respeitem a construção histórica, cultural e social das diferenças.
- A política de material de ensino-aprendizagem será direcionada à implantação das bibliotecas escolares, com acervos adequados à idade e aos interesses dos alunos, assegurando o acesso a Internet.
- Os sistemas estadual e municipais de ensino adotarão, gradativamente, os padrões básicos de infra-estrutura nos prédios escolares, estabelecidos pelos respectivos Conselhos de Educação.

### *Objetivos*

- Revisar a estrutura curricular adotada no Estado, tendo como referência as concepções pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento das estruturas cognitivas, dos aspectos afetivos e sócio-relacionais das crianças e adolescentes, de modo que possam efetivar aprendizagens significativas.
- Assegurar o atendimento aos educandos do ensino fundamental, garantindo o acesso, a permanência e a qualidade do processo ensino aprendizagem.
- Assegurar a aprendizagem da leitura e da escrita, até o 2º ano do ensino fundamental.
- Assegurar apoio técnico e financeiro para projetos pedagógicos que visem a erradicação do analfabetismo funcional.

- Promover a participação das famílias nas atividades escolares, mobilizando-as para a efetivação da matrícula, para o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem e o desempenho institucional.
- Realizar, em regime de colaboração com os municípios, a identificação da real demanda do ensino fundamental para universalizar a sua oferta.
- Garantir que todos os alunos matriculados tenham livros didáticos.

## **Educação de Jovens e Adultos**

### *Diretrizes*

- A SEDUC e as SME em parceria com o MEC, garantirão às escolas de EJA em suas diferentes formas de atendimento, padrões básicos de infra-estrutura física, pedagógica e financeira que contemplem; acervo bibliográfico, equipamentos tecnológicos, material de apoio pedagógico aos alunos e professores.
- A SEDUC e as SME em parceria com o MEC alocarão recursos para construção, adequação, manutenção e funcionamento da EJA.
- A SEDUC e as SME procurarão viabilizar junto ao MEC, recursos financeiros para transporte e merenda escolar dos alunos da EJA.
- A SEDUC, juntamente com as SME, ampliará as oportunidades de acesso e permanência com qualidade na escola para aqueles que não as tiveram na idade certa, oferecendo condições estruturais e pedagógicas com docentes qualificados, para a conclusão da educação básica e profissional, levando em conta as especificidades do educando.
- A SEDUC, Secretaria de Justiça – SEJUS e SME garantirão o direito à educação prisional básica e profissional.
- A SEDUC, em parceria com as universidades públicas, SME, movimentos sociais e comunidades escolares de forma contínua e sistemática, definirá a proposta curricular dos cursos de EJA, voltada para as especificidades e características dos educandos, respeitando os interesses e as diferentes formas de atendimento.
- O Conselho Estadual de Educação - CEE disciplinará o processo de certificação de competências na educação básica e profissional com nomenclatura única, mediante cronograma e publicização e o adotará para prosseguimento de estudos e para o exercício profissional.

- A educação a distância poderá ser utilizada, conforme demandas, como alternativa complementar de qualificação profissional para alunos e profissionais da EJA residentes em comunidades distantes, sem que se exclua a modalidade presencial e a qualidade educacional.
- A SEDUC implantará e coordenará a política de avaliação de desempenho dos Núcleos de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, Centros de Educação de Jovens, Adultos e Idosos e outras instituições que ofereçam a modalidade de EJA e redefinirá, com essas instâncias e com a comunidade escolar, seu plano de ação, a partir de critérios coletivamente definidos, assegurando suporte para o financiamento da EJA.
- A SEDUC garantirá a implantação de uma equipe de assessoramento e acompanhamento das necessidades sociais, psicológicas, profissionais, vocacionais e pedagógicas dos alunos da EJA com avaliação e controle sistemático em cada CREDE.

### *Objetivo*

- Ampliar o acesso e garantir a permanência de jovens, adultos e idosos na escola.

## **Currículo, Tempo e Espaço**

### *Diretrizes*

- Todos os egressos do Ensino Fundamental regular ou semi-presencial, independentemente da faixa etária, terão garantia de acesso ao Ensino Médio, cabendo prioritariamente à SEDUC sua oferta, assegurando-lhes condições físicas, pedagógicas, de transporte urbano e rural e de alimentação adequados, visando à permanência e ao sucesso do aluno na escola.
- As ações curriculares deverão contemplar projetos interdisciplinares, envolvendo questões ambientais, globais e locais, utilizando e produzindo tecnologias de informação e de comunicação.
- A oralidade, a corporeidade, a arte e as culturas indígenas e afro-descendentes integrarão os currículos escolares da educação básica, em todos os níveis e modalidades de ensino.

### *Objetivos*

- Reformular os currículos para a escola do campo com a participação de organizações e movimentos sociais.
- Acompanhar, de forma sistemática, o desenvolvimento do currículo.

## **Eixo III – Construção do Regime de Colaboração entre os Sistemas de Ensino, tendo como um dos instrumentos o Financiamento da Educação**

### **Gestão e Financiamento de Políticas Educacionais num Regime de Colaboração**

#### *Diretrizes*

- O Estado e os municípios deverão elaborar com ampla participação popular, as políticas públicas específicas quanto à otimização de recursos financeiros, reordenamento da rede física escolar e política de valorização dos recursos humanos, gestão escolar, organização da matrícula e atendimento ao educando, visando à integração dos sistemas públicos de ensino.
- O governo do Estado assegurará cooperação técnica e apoio financeiro aos municípios e demais instâncias de controle social, visando ao cumprimento dos procedimentos e atendimento aos critérios relacionados ao planejamento, à gestão, avaliação e aplicação de recursos públicos.
- Os entes federados e a sociedade civil organizada deverão promover o acompanhamento e controle social permanente dos recursos financeiros destinados à educação e das ações voltadas para manutenção e desenvolvimento do ensino nas redes públicas, assegurando transparência, democratização e participação ampla da sociedade.
- As ações relativas à ampliação do acesso e permanência com sucesso dos alunos na educação infantil e no ensino fundamental deverão ser fortalecidas com o apoio técnico, pedagógico e financeiro do Estado e da União.
- Serão garantidos, de forma sistemática e contínua o acompanhamento pedagógico, o apoio financeiro, a construção e adaptação de prédios públicos,

que atendam aos padrões básicos estabelecidos pelos parâmetros nacionais de qualidade e parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil, em regime de colaboração entre as três esferas governamentais.

### *Objetivos*

- Definir as normas de cooperação técnica, pedagógica, administrativa e financeira em parceria com a União, o Estado e os Municípios.
- Regulamentar o repasse automático dos recursos financeiros referentes ao transporte escolar de alunos da rede pública estadual.
- Elaborar critérios específicos referentes à organização da matrícula, à otimização de recursos financeiros, ao reordenamento da rede física escolar e à política de valorização de pessoas, gestão escolar e atendimento ao educando.
- Assegurar o acompanhamento e o controle social permanente dos recursos financeiros e das ações voltadas para a manutenção e o desenvolvimento do ensino na rede pública.
- Aperfeiçoar o sistema de avaliação das políticas públicas e investimentos implementados, focalizando a qualidade do ensino e da aprendizagem, da gestão institucional e do desempenho acadêmico dos profissionais da educação, incorporando o conceito custo/ aluno/ qualidade.
- Fortalecer as ações de gestão democrática e de descentralização dos recursos públicos para as unidades escolares, assegurando a autonomia das escolas e o controle social.
- Assegurar o aumento progressivo dos recursos destinados à Educação Básica Pública, ultrapassando o mínimo de 25% constitucional.
- Garantir a ampla participação popular no Plano Plurianual, na Lei de Diretrizes Orçamentárias e na lei Orçamentária Anual.
- Ampliar e consolidar o Regime de Colaboração entre os sistemas de ensino.

### **Transferência de Recursos: Gestão e Compromisso**

#### *Diretrizes*

- Os sistemas de ensino garantirão a autonomia financeira das Unidades Escolares, e estas, por sua vez, deverão gerenciar os recursos financeiros de

forma participativa e transparente, definindo e prestando contas junto à comunidade escolar, comunidade local, e órgãos competentes.

- O governo do Estado definirá, em articulação com os municípios, critérios e mecanismos de repasse de recursos financeiros automáticos para o transporte escolar de alunos da rede estadual.

### *Objetivos*

- Consolidar o processo de gestão escolar democrática.
- Melhorar a relação custo-benefício da educação básica.
- Apoiar técnica e financeiramente a construção, execução e avaliação dos planos municipais de educação e dos projetos políticos pedagógicos das unidades escolares.

## **A Vinculação dos Recursos e a Manutenção e Desenvolvimento da Educação**

### *Diretriz*

- O Estado e os municípios deverão fortalecer as ações de gestão democrática e de descentralização de recursos públicos para as unidades escolares, assegurando a autonomia e o controle social dos diversos segmentos da comunidade escolar.

## **Eixo IV – Inclusão e Diversidade na Educação Básica**

### **Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável**

#### *Diretrizes*

- A educação ambiental será desenvolvida numa dimensão sistêmica, transdisciplinar, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades de ensino, por meio de projetos e atividades inseridas no Projeto Político-Pedagógico da escola.

- A escola valorizará a diversidade cultural e a pluralidade étnico-racial, a partir dos múltiplos saberes, olhares e sentimentos dos povos sobre o meio ambiente, numa perspectiva transdisciplinar.
- A SEDUC e as SME incentivarão a pesquisa, visando aprimorar a cidadania ambiental.
- Os programas e projetos voltados para a qualidade ambiental serão desenvolvidos pela SEDUC/CONPAM, em parceria com o Ministério da Educação - MEC, Ministério do Meio Ambiente – MMA, prefeituras, universidades, associações comunitárias e ONG.
- A SEDUC, em parceria com os meios de comunicação, incentivará a divulgação de informações que contribuam para o desenvolvimento de atitudes, competências e comportamentos favoráveis à preservação e à conservação do meio ambiente.
- A SEDUC/CREDE, em parceria com o MEC e as SME, incentivará a construção das COM-VIDA (Comissão pelo Meio Ambiente e Qualidade de Vida) - Agenda 21, nas escolas públicas de ensino.
- A SEDUC/CONPAM promoverá a organização de fóruns permanentes de educação ambiental nos âmbitos municipal, regional e estadual.
- Institucionalização da educação ambiental como setor específico, no âmbito do Estado e município, para promover a articulação entre as políticas públicas e as propostas educativas da comunidade escolar, viabilizando à sua implementação.
- A escola trabalhará as questões sócio-ambientais de forma transversal e contextualizada com outras dimensões tais como: a pluralidade étnico-racial, saúde, gênero, trabalho, consumo e direitos humanos.

### *Objetivos*

- Desenvolver uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, focalizando aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos.
- Estabelecer parcerias entre governos municipais, estadual e federal e a sociedade civil que contribuam para o desenvolvimento de valores, atitudes, competências e comportamentos favoráveis à preservação e conservação do meio ambiente.



## **Contextualização Curricular a partir da Diversidade Regional**

### *Diretrizes*

- A escola de ensino médio noturno terá autonomia pedagógica para desenvolver currículo e metodologias, respeitando os tempos e os espaços dos alunos.
- A SEDUC garantirá, em parceria com os Conselhos de Educação e com a participação de segmentos sociais, a reformulação dos currículos escolares, introduzindo referências, conceitos, sentimentos e conteúdos voltados para a diversidade cultural, racial, econômica e social brasileira, baseada no princípio da igualdade e da justiça.
- O currículo da escola do campo levará em conta o calendário agrícola, enfocando a educação ambiental, cultural e vocações locais.

## **Educação Indígena e Afrodescendentes**

### *Diretrizes*

- O Estado do Ceará realizará, em parceria com as universidades e com a sociedade civil, o mapeamento do uso das línguas faladas pelos povos indígenas e afro-descendentes; catalogará e dará visibilidade ao material escrito, aos sítios arqueológicos e ao patrimônio artístico e cultural dessas comunidades.
- A SEDUC, em articulação com os movimentos sociais, as escolas, as SME, incentivará e garantirá a produção e publicação de materiais didáticos e pedagógicos específicos, em número suficiente para atender alunos e professores indígenas e afro-descendentes, de acordo com as legislações específicas de cada grupo étnico.
- Os materiais didático-pedagógicos produzidos, adquiridos e distribuídos, deverão obrigatoriamente tratar sobre a cultura, a religiosidade, e a história afro-brasileira, africana e indígena; comporão os acervos das bibliotecas regulares e diferenciadas e serão disponibilizados para professores e alunos.
- As escolas diferenciadas indígenas e afro-descendentes serão acompanhadas pela SEDUC e pelas CREDE, em regime de colaboração com os sistemas municipais, de maneira a garantir a inserção de jovens e adultos no mercado de trabalho.
- As peculiaridades dos povos indígenas e afro-descendentes serão reconhecidas e fortalecidas na arquitetura das escolas diferenciadas, contemplando aspectos

simbólicos dessas culturas, e construídas em regime de colaboração entre União, Estado e Município, para atender as necessidades da comunidade local.

- Os programas de educação diferenciada, intercultural e bilíngüe/multilíngüe dos povos indígenas, afro-descendentes e comunidades quilombolas, serão construídos pelas próprias comunidades com apoio técnico das SME, SEDUC e Universidades, e voltados para o fortalecimento de sua memória histórica, a reafirmação e a garantia de suas identidades étnicas e seus territórios, na valorização das línguas, crenças, tradições, artes e ciência dos povos.

### *Objetivos*

- Ampliar o acesso de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos em escolas diferenciadas.
- Promover a inclusão digital de alunos e professores da escola diferenciada.
- Inserir jovens estudantes das escolas diferenciadas no mundo do trabalho.
- Desenvolver o protagonismo juvenil nas escolas diferenciadas.
- Melhorar a qualidade dos padrões básicos de infra-estrutura das escolas diferenciadas.
- Fortalecer o sentimento de *pertença* entre índios e afro-descendentes.
- Melhorar os indicadores educacionais na escola diferenciada.
- Fortalecer os vínculos da escola com as famílias.
- Promover a criação de escolas diferenciadas para a comunidade negra de acordo com as demandas populacionais.
- Combater todas as formas de racismo / preconceitos raciais no âmbito escolar.
- Estimular o respeito à diversidade étnica, o respeito mútuo e a coexistência pacífica entre os homens.
- Elevar a auto-estima do indígena e afro-descendente.

## **Educação no Campo**

### *Diretrizes*

- O estado do Ceará regulamentará, no primeiro biênio da vigência deste Plano, fundamentado na LDB e Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das

Escolas Campo – DCNC, a escola do campo, nos níveis Infantil, fundamental e médio, organizando-a para atender peculiaridades locais.

- O Projeto Pedagógico e os materiais didáticos da escola do campo e das escolas urbanas, que atendem um número significativo de alunos do campo, serão elaborados a partir da realidade dos sujeitos do meio rural e articulados com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, considerando sua visão de mundo, sua cultura, seu trabalho, suas relações sociais e seus diferentes saberes.
- O estado do Ceará, em colaboração com os municípios e a União, implantará ou reativará conforme o artigo 231, § 6º e 8º da Constituição do Ceará e Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, escolas técnicas e agrícolas de nível médio segundo a demanda regional.
- A SEDUC comprometer-se-á e acompanhará, juntamente com o poderes público Municipal e Federal, a criação e a manutenção das escolas técnicas e agrícolas, a garantia de condições financeiras e técnico-pedagógicas, e a participação efetiva da comunidade, visando ao desenvolvimento da educação do campo.
- A SEDUC manterá as escolas do campo por meio de parcerias com a união e os municípios, promovendo parcerias com ONG, movimentos sociais, sindicatos, Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP, visando à formação profissional do educando e atendendo as peculiaridades da região.
- As escolas do campo deverão ser criadas e mantidas de acordo com os padrões básicos de infra-estrutura que contemplem: transporte intercampo, equipamentos tecnológicos de informação e comunicação e agrícolas, material didático, acervo bibliográfico, quadra esportiva, laboratórios, salas de aula equipadas com condições, sanitários satisfatórias.
- A SEDUC, em articulação com os municípios e a União, implantará um programa de alimentação para os alunos da educação do campo em todos os níveis, adquirindo prioritariamente produtos da agricultura familiar e camponesa.
- O estado do Ceará prestará apoio técnico e financeiro às experiências de Escola Familiar Agrícola - EFA existentes ou a serem criadas, viabilizando dotações orçamentárias próprias.

### *Objetivos*

- Ampliar o acesso de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, residentes nas zonas rurais, à escola do campo em todos os níveis da educação básica.

- Assegurar a continuidade de estudos aos alunos do campo.
- Implantar, gradativamente, a pedagogia da alternância nas escolas do campo.

## **Educação de Pessoas com Deficiências e Altas Habilidades Super Dotadas**

### *Diretrizes*

- As escolas públicas e privadas deverão atender ao preceito legal da inclusão, respeitando as etapas de desenvolvimento cognitivo, emocional e motor de cada aluno, oferecendo suporte para o acesso, permanência e sucesso na escola.
- A SEDUC, em articulação com as SME, implantará padrões básicos de funcionamento das escolas adaptando-as com rampas, banheiros e salas de recursos multifuncionais, conforme a legislação vigente da acessibilidade e diretrizes curriculares.
- O governo do estado do Ceará em parceria com os governos municipais dotará as escolas, os núcleos, centros e as salas de recursos multifuncionais, de condições plenas de funcionamento – professor itinerante, Instrutores e Intérprete de libras, Instrutores de Braille, psicopedagogos e professor com formação especializada para a inclusão sócio-educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns.
- A SEDUC, em parceria com órgãos governamentais e não governamentais, encaminhará pessoas com necessidades educacionais especiais para atendimento especializado.
- A SEDUC, em parceria com órgãos governamentais, não governamentais e empresas, buscará a inserção de educandos e egressos do ensino fundamental e médio, com necessidades educacionais especiais, no mercado do trabalho.
- A sala regular com 3 a 5 alunos incluídos com deficiência leve terá a metade do número de alunos previstos nas salas convencionais.
- O Estado e os municípios garantirão transporte gratuito adaptado para todos os alunos com necessidades especiais.
- Os governos estadual e municipais deverão destinar fundos de investimento específico para o atendimento educacional especializado com vistas à inclusão escolar da pessoa com deficiência.

## *Objetivos*

- Assegurar a qualidade e ampliar o atendimento das crianças adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais.
- Incluir crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais no ensino regular.
- Inserir adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais no mercado de trabalho.
- Aprender a conviver com as diferenças e respeitar diversidades.
- Fortalecer os laços entre família e escola.
- Garantir a formação continuada dos profissionais da educação objetivando a educação inclusiva.

## **Ampliação do Tempo Escolar**

### *Diretrizes*

- A SEDUC, assegurará recursos técnicos, pedagógicos e financeiros em parceria com outras instituições, às iniciativas e projetos voltados para o desenvolvimento do empreendedorismo e protagonismo juvenis, ampliando a carga horária do aluno no contra-turno, viabilizando oportunidades de estágios remunerados, visando à inserção do aluno do ensino médio no mercado de trabalho.
- A jornada escolar, no ensino fundamental, será ampliada, progressivamente, com vistas ao desenvolvimento de habilidades e competências nas diferentes áreas do conhecimento.
- O governo do Estado, em parceria com os municípios e com apoio financeiro da União, assegurará infra-estrutura adequada à progressiva ampliação da jornada escolar.

## **Eixo V – Formação e Valorização Profissional**

### **Formação Inicial e Continuada de Professores**

#### *Diretrizes*

- O Estado promoverá através dos NTE ações de formação continuada para os profissionais de educação em efetivo exercício, visando a utilização das tecnologias na educação, bem como adotará políticas que possibilitem o fornecimento de computadores portáteis, para a referida formação e prática docente.
- A SEDUC e as SME, em regime de colaboração, implementarão e garantirão, a partir da vigência deste Plano, uma política de formação inicial e continuada, presencial e/ou a distância, nos níveis fundamental, médio e superior, conforme demanda.
- A SEDUC e as SME discutirão e implementarão com as instituições de ensino superior, com escolas, trabalhadores da educação, sociedade civil organizada, em articulação com movimentos sociais, a concepção dos currículos desenvolvida nos cursos de formação inicial e continuada de professores, visando à sua preparação para a prática docente e os conhecimentos exigidos no mundo atual.
- Os governos estadual e municipais ofertarão, financiarão e implementarão, de forma articulada, programas de formação presencial e/ou a distância, inicial e continuada, dos gestores e organismos colegiados, visando atender aos princípios da equidade, eficácia e efetividade dos sistemas educacionais.
- Os governos estadual e municipais realizarão concursos públicos periódicos como única forma de ingresso dos trabalhadores da área de educação, para as diversas etapas e modalidades da educação básica, contemplando as diversas funções dentro da escola, com nomeação imediata dos aprovados e classificados, conforme edital, respeitada a qualificação mínima para ingresso no serviço público.
- As contratações temporárias, efetuadas pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), ocorrerão através de seleção pública para substituição dos trabalhadores efetivos licenciados.

## *Objetivos*

- Promover a formação continuada, dos trabalhadores da educação, no formato presencial ou utilizando os recursos tecnológicos na modalidade EAD.
- Realizar formação dos membros integrantes dos organismos colegiados escolares.
- Recompôr o quadro dos trabalhadores da educação por meio de concurso público.
- Modernizar o sistema de lotação de pessoal.
- Publicar e divulgar trabalhos científicos produzidos pelos trabalhadores da educação, inclusive os inativos.
- Socializar as experiências exitosas desenvolvidas nas escolas e nas CREDE.
- Melhorar as condições de trabalho dos educadores.
- Promover a formação continuada dos profissionais da educação para o uso das diversas mídias garantindo a infra-estrutura necessária para a melhoria da prática pedagógica.

## **Avaliação Docente como Instrumento de Valorização**

### *Diretrizes*

- A SEDUC criará um fórum permanente de acompanhamento e avaliação dos indicadores educacionais e sociais, abrindo linhas de incentivo aos municípios para que estes melhorem seus resultados.
- O desempenho acadêmico dos alunos será um dos indicadores no processo de avaliação da gestão escolar e um instrumento de premiação.

## **Valorização: Piso Salarial Profissional e Desenvolvimento na Carreira**

### *Diretrizes*

- A SEDUC e as SME garantirão a elaboração e implementação de Planos de Cargos, Carreira, remuneração e valorização dos trabalhadores da educação, garantindo a paridade e a integralidade dos salários dos aposentados, discutido com as entidades representativas dos Trabalhadores da Educação, observando os critérios de formação, tempo de serviço e avaliação de desempenho, realizada

por comissão paritária da comunidade escolar para efeito de formação e ascensão funcional, respeitando o piso salarial nacional.

- A SEDUC e as SME implantarão uma política de valorização dos trabalhadores em educação que assegure condições de trabalho dignas, como:
  - ajuda de deslocamento e estímulo à interiorização da Educação Básica.
  - número mínimo/máximo de alunos por turma , conforme lei expressa.
  - equipamentos e materiais didáticos em número e condições adequadas.
  - apoio pedagógico às escolas realizado por equipe multidisciplinar.
  - política digna de atendimento à saúde do servidor e seus familiares pelo ISSEC, sem quaisquer restrições.
  - política de universalização do vale-transporte e auxílio à alimentação para todos os trabalhadores da educação.
  - modernização do sistema de lotação dos trabalhadores da educação, através da informatização, priorizando a concentração da carga horária em uma mesma escola.

### *Objetivo*

- Definir uma política salarial para os trabalhadores da educação tendo como referência o piso salarial nacional.

## **Educação a Distância e Formação de Professores**

### *Diretrizes*

- A SEDUC capacitará professores, exclusivamente, para laboratórios de informática, ampliando a carga horária para 20 horas por turno, com a garantia do planejamento, bem como a formação e remuneração de alunos monitores dos LEI e de laboratórios de ciência.
- Os governos estadual e municipais ofertarão, financiarão e implementarão, de forma articulada, programas de formação a distância, inicial e continuada, dos gestores e organismos colegiados, visando atender aos princípios da equidade, eficácia e efetividade dos sistemas educacionais.



## LISTA DE SIGLAS

APRECE - Associação dos Prefeitos e Municípios do Estado do Ceará

CEE - Conselho Estadual da Educação do Ceará

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

CENTEC - Instituto Centro de Ensino Tecnológico

CNTE/CE - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação

CONEB - Conferência Nacional da Educação Básica

CONFENAPA - Confederação Nacional das Associações de Pais de Alunos

CONPAM - Conselho de Políticas e Gestão do Meio Ambiente

CREDE- Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação

CVT - Centro Vocacional Tecnológico

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EAD - Educação a Distância

EFA - Escola Familiar Agrícola

EJA - Educação de Jovens e Adultos

IPE - Instituto Interamericano de Planejamento Educacional

LEI - Laboratório Escolar de Informática

MAGISTER - Programa de Formação Docente em Nível Superior

MEC - Ministério da Educação

MMA - Ministério do Meio Ambiente

NTE - Núcleo de Tecnologia Educacional

ONG - Organização Não-Governamental

OSCIP - Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

PROGESTÃO - Programa de Formação para Gestores Educacionais

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SECITECE - Secretaria de Ciência e Tecnologia e Ensino Superior

SEDUC - Secretária da Educação do Estado do Ceará

SEFOR - Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza

SEJUS - Secretaria de Justiça

SINEPE/CE - Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino

SME - Secretaria Municipal de Educação

SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UDESC - Universidade Estadual de Santa Catarina

UECE - Universidade Estadual do Ceará

UFC - Universidade Federal do Ceará

UNCME/CE - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME/CE - União dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará

# **ANEXO**

# **Textos produzidos para as Audiências Públicas por especialistas dos temas**

## **a) EDUCAÇÃO INFANTIL**

### **Educação Infantil: quantidade e qualidade**

Heloyza Dantas

A universalização da oferta da educação infantil está em marcha, e uma das suas etapas é a escola de nove anos, que coloca o ensino fundamental diante da necessidade de adequar-se às características das crianças menores, e reforça a tendência a pensar a educação infantil se estendendo entre 0 e 10 anos.

Estaremos condenados a repetir o que aconteceu com a educação fundamental, onde a quantidade precedeu a qualidade? Não parece inevitável. Em que consiste a qualidade, na educação infantil, lúdica e não curricular por excelência?

Três indicadores são fundamentais: espaço, tempo e relações interpessoais.

A boa escola começa a se fazer visível ao primeiro olhar: ela é bonita, colorida, florida. A organização interna costuma oscilar entre dois modelos: o da sala auto-suficiente e o das salas-ambiente. Entretanto, os objetos que povoam o espaço são tão ou mais importantes que o resto: jogos, livros, brinquedos podem, a um rápido exame, dar a medida da qualidade da escola, pela presença ou pela ausência.

A organização dos horários também permite uma avaliação de qualidade quase imediata: tempos de imobilidade ou de movimento, tipo de imobilidade do ponto de vista postural. Contemplam as necessidades e possibilidades do crescimento?

O tipo de regras (“combinados”), as sanções correspondentes (ou sua ausência), pela sua quantidade, qualidade, clareza, relevância, permitem também análise objetiva. Quantas são as proibições? Quais? Quais as conseqüências das transgressões? Como foram formuladas?

Finalmente, quero defender o ponto de vista (controverso, eu sei) pelo qual a boa educação infantil, além do assim chamado “letramento”, pode assentar firmemente as bases da alfabetização, sem inibir as demais linguagens artísticas nem trair seu caráter lúdico essencial.

## b) ENSINO MÉDIO

### O Plano Decenal de Educação Estadual: reflexões para pensar os desafios do Ensino Médio

Nora Rut Krawczyk  
FE/UNICAMP  
Agosto de 2007

Se vocês me permitirem, minha exposição não tem por objetivo rever as deficiências atuais do ensino médio em nosso país. Todos aqui as conhecemos.

Várias vezes, em diferentes espaços de discussão, tratamos da falta de professores, das precárias condições de trabalho docente, da ausência de proposta curricular para o ensino noturno, da falta de condições físicas, da falta de uma política de formação docente no lugar de cursos de formação etc.

Não vou falar diretamente sobre elas, não porque não as considere importantes; pelo contrário, é de tal porte a sua importância que não podemos banalizá-las pela simples repetição.

Também sabemos que estamos convivendo com velhos problemas – que viraram estruturais – e com novos desafios, que ao não encontrar respostas podem se transformar em ‘problemas’, em ‘novos/velhos problemas’. As ações contempladas pelo PDE mostram isto: temos um programa para a instalação de luz elétrica em todas as escolas junto com programas de formação de professores no interior do país, com educação profissionalizante, inclusão digital etc.

Assim, velhos e novos problemas e desafios convivem simultaneamente, causando tensões e contradições em cada um dos níveis de efetivação das políticas.

Nós, pesquisadores e docentes, estamos acostumados a pensar o ensino médio a partir dos Programas e das políticas em curso. No caso dos pesquisadores, repetem-se muitas vezes a análise dos condicionantes das reformas e, no caso dos docentes, conferem o alcance dos objetivos desses programas e políticas e, as vezes, repetem o próprio discurso hegemônico (ou seja o que nos domina sem sabermos) sobre ensino médio. Isto tem uma explicação. É, entre outras coisas, o resultado do bombardeio de Programas e projetos nos últimos 10 anos e de uma Reforma global que muda substancialmente a concepção de educação pública.

Minha proposta aqui é discutir com vocês algumas idéias para repensar de forma conjunta o trabalho educativo da escola média, a partir das condições existentes nas instituições e dos desafios que nos apresenta a realidade social, econômica e política.

Na segunda metade do século XX aconteceram uma séria de mudanças que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, que tem importantes conseqüências para toda a educação pública. Mas, podemos dizer que o ensino médio é particularmente sensível a estas mudanças. Vamos tentar compreender porque essa sensibilidade.

**A escola é um produto de um outro momento histórico. Nasceu associada a circunstâncias sociais, políticas, culturais e econômicas determinadas.**

A escola moderna é uma construção social que surge na Europa ocidental e se expande rapidamente entre os séculos XVII e XVIII. Instaura uma forma educativa inédita que implica uma determinada relação pedagógica, inexistente até esse momento entre o

docente profissional e o aluno, e uma organização do processo de aprendizagem específica. A escola passa a organizar as atividades escolares a partir de uma distribuição do espaço e do tempo que marca a jornada escolar, levando em conta a gradação da aprendizagem, entre outras coisas (Tiramonti, 2005; Pineau, 1999).

A organização e funcionamento do ensino médio (diurno e noturno) quase não mudaram. Ao mesmo tempo, os professores foram e continuam sendo socializados nessa cultura escolar e as estruturas organizacionais verticais e burocráticas da escola e do sistema educacional geram enormes dificuldades para modificar o trabalho educativo.

Nas últimas décadas, a sobrevalorização dos indicadores tem conduzido à mobilização institucional fortemente influenciada pela lógica organizacional empresarial, abandonando o desafio de renovar a racionalidade pedagógica. E, frente à impotência das escolas para encontrar respostas, surgem os provedores/vendedores de ideais, cursos e material didático seja para reorganizar a escola, seja para capacitar os professores.

A renovação da racionalidade pedagógica não pode ser um projeto individual nem técnico, envolve repensar o trabalho escolar no marco da construção de uma sociedade democrática e pluralista. A pergunta que nos devemos fazer para iniciar um processo de renovação pedagógica é como pode a instituição escolar participar dessa construção.

## **2. As transformações de ordem social, econômica e cultural agudizam os conflitos, exacerbam os processos de exclusão social e revitalizam o individualismo, os interesses privados e o consumo.**

Sem dúvida estamos num momento histórico bastante hostil para encarar um projeto democrático de educação pública e de verdadeira inclusão educacional. Ao mesmo tempo, estamos frente ao desafio de promover relações institucionais democráticas e dar condições aos jovens estudantes para que possam questionar esses valores e desnaturalizar essa realidade. Situação bastante difícil para eles porque carecem de experiências distintas das deste modelo societal e para nós porque temos que ser capazes de desconstruir os argumentos que legitimam essas mudanças. Por exemplo, o tema da autonomia é uma das questões, a meu entender, mais problemáticas que se colocam hoje em dia. O pressuposto de que as escolas devem dar respostas singulares a seus problemas, que condigam com a sua comunidade, respeitando assim as diversidades ficou associada à necessidade de autonomia escolar. A autonomia acaba sendo entendida como a capacidade de mostrar suas próprias peculiaridades, sua própria singularidade. Assim entendida, a autonomia dá a idéia de uma escola que tem que agir sozinha; instaura uma cultura individualista e uma idéia de competitividade que afeta negativamente o trabalho coletivo entre as escolas e inclusive dentro de cada uma delas, reforçando valores hegemônicos que supostamente quer se enfrentar.

A autonomia não se concede, se conquista. E, quando é concedida, é artificial e resulta numa imposição burocrática. Encontramos que muitos professores estão desorientados frente a tantas mudanças e só conseguem pensar a escola pública a partir dos parâmetros da escola privada. Para ter autonomia é necessário um espaço institucional em que haja fluxo de idéias, que permita aos professores e aos jovens estarem bem informados, fazerem uso da reflexão e da análise crítica para avaliar idéias, problemas, ações.

As dificuldades no trabalho deixam aos docentes e diretores pouco ambiciosos. Por enquanto, a maioria dos docentes tem suas ambições cerceadas pela ausência das condições básicas ou pelo reconhecimento externo. Por exemplo, uma pesquisa realizada um tempo atrás em varias regiões do país identificou que, para os diretores consultados, os fatores de qualidade da escola são: professores habilitados e comprometidos, direção e coordenação comprometida e atuante, trabalho coletivo, bom desempenho do aluno, infra-estrutura adequada, dar condições ao aluno para ingressar no mercado de trabalho, aprovação no vestibular, desenvolvimento de projetos especiais,

parcerias com empresas, participação da comunidade escolar e valorização do trabalho da escola pela comunidade (Oliveira e Sousa, 2004). Os fatores colocados por esses docentes reafirmam os discursos e diretrizes político-educacionais das últimas décadas, não estabelecem diferenciação entre eles e principalmente, não se coloca no horizonte da qualidade escolar um projeto de revisão pedagógica coerente com o momento histórico no qual vivemos.

**3. A inclusão do ensino médio no âmbito da educação básica e progressivamente obrigatório demonstra o reconhecimento da sua importância política (não dá mais um país com tanta desigualdade educacional), social (é uma demanda concreta e crescente devido à desvalorização dos diplomas e à necessidade de competir no exíguo mercado de trabalho) e econômica (socialização numa nova lógica do trabalho).**

São só três anos da educação básica, mas talvez os mais controvertidos e o que dificulta na hora de definir políticas para o ensino médio. Fala-se da perda da identidade, quando na verdade o ensino médio nunca teve uma identidade muito clara, que não seja o trampolim para a universidade ou a formação profissional.

O ensino médio vem sofrendo impactos particulares. Nos primeiros anos da década de 90 houve um aumento importante da sua matrícula (de 91 a 94 aumentou 34,5%) em decorrência de um forte movimento endógeno ao sistema educacional (políticas de ampliação do acesso ao Ensino Fundamental e dos programas de correção de fluxo) e de um movimento exógeno a ele (aumento das credenciais exigidas no mercado de trabalho, entre outros). Porém, nos últimos anos vem aumentando progressivamente a evasão do ensino médio. Por exemplo, a rede de ensino médio estadual no Ceará em 1995 apresentava 20,70% de abandono, diminuiu para 16,77% em 2000 e aumentou para 19,77 em 2005. Na rede municipal encontramos uma tendência similar, mas com um aumento ainda maior da evasão nos últimos anos: em 1995 registra-se 21,30% de abandono; em 2000 diminuiu para 11,29% e em 2005 aumenta para 27,84%<sup>1</sup>.

A evasão nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula de ensino médio, nos fala de uma crise de legitimidade da escola que resulta não apenas da crise econômica nem do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem seus estudos no ensino médio.

Para os setores médios da sociedade, fazer o ensino médio é algo 'quase natural', tanto quanto comer, tomar banho, etc. E muitas vezes sua motivação está bastante associada à possibilidade da recompensa (seja por parte dos pais ou pelo ingresso na universidade). A questão está naquele grupo social em que o ensino médio não faz parte de seu capital cultural, de sua experiência familiar e, portanto, o jovem nem sempre é cobrado por não continuar estudando. É aí onde está o desafio de criar a motivação pela escola.

Os docentes de ensino médio, ainda que já não sejam idealizados como os professores de ensino fundamental, continuam sendo um elemento muito importante de motivação para os alunos.

O sentido da escola para os estudantes está bastante vinculado à integração escolar do aluno e a sua identificação com o professor. É fácil pensar que a motivação seja conseguir trabalho, mas é um argumento um pouco frágil frente à sombra do desemprego. Além disso, na situação atual ficam muito reduzidas às possibilidades de ascensão e mobilidade social via escola.

Quanto ao interesse intelectual, na maioria dos casos a atração ou rejeição dos alunos por uma ou outra disciplina está vinculada à experiência e resultados escolares. O

---

<sup>1</sup> Dados oferecidos pelo SEDUC/CENTRAL DE DADOS, 2007

interesse pela disciplina está diretamente associado à atitude do docente: ao jeito de ensinar, a sua paciência com os alunos e a sua capacidade de estimulá-los.

**4. O conhecimento é identificado como o capital mais importante do trabalhador nas novas formas de produção. Assim, o discurso oficial (a mídia, o discurso político, o discurso empresarial) reforça a idéia de que o ensino médio facilita a inserção no mercado do trabalho.**

A inovação tecnológica foi reconhecida como o principal elemento de transformação da organização dos processos produtivos e disso decorre a necessidade de formação da população. O acesso, o uso e a distribuição da informação e do conhecimento para o uso da tecnologia são colocados como a nova e mais importante dimensão de estruturação do poder e da desigualdade. De fato, a revolução da microeletrônica e da informação foram elementos que levaram as mudanças na organização do trabalho e da produção e estão permitindo a diminuição dos gastos e o aumento dos lucros. Mas, essa nova organização do trabalho requer poucos trabalhadores/dirigentes altamente qualificados e uma massa pequena de trabalhadores que continuam realizando trabalhos mecânicos que não requerem muitas habilidades cognitivas. Estas funções são no geral terceirizadas para pequenas empresas. (Leite, 2003)

Cada vez mais o mercado de trabalho se retrai e a demanda aumenta, por isso criam-se exigências mais elevadas de escolarização para o ingresso em qualquer ocupação. Mas isso não se confirma nas exigências elevadas de conhecimentos e nem garante ao jovem com ensino médio e cursos de aperfeiçoamento um lugar no mercado de trabalho.

No entanto, reforça o discurso da importância da educação escolar na diminuição da exclusão e a velha dicotomia, formação geral ou profissional, volta a ser um espaço de fortes conflitos e um nó nas propostas político-educacionais. Este debate educacional se nutriu de várias fontes, entre elas, da experiência, a partir da década de 30 no Brasil, de compartilhamento do Estado com a iniciativa privada para a implantação e manutenção de escolas técnicas para poder atender a indústria em desenvolvimento e devido ao baixo atendimento ou qualidade da educação pública. Outra fonte foram as reformas da organização do ensino médio em vários países de Europa, nos finais da década de 60, que anularam a organização em orientações diferentes desde o início do ensino médio, prolongando o tronco comum de ensino. Esta mudança surge pela comprovação de que a seleção antes do ingresso no ensino médio favorecia os alunos de origem social mais alta.

Esta igualdade de oportunidades escolares se transformaria em igualdade de oportunidades sociais, dada a forte associação entre ocupação, salário e nível educacional. E, do forte debate, principalmente, da década de 80, (que se retoma nos 90 com a definição dos parâmetros curriculares para o ensino médio) em torno da possibilidade de definir um currículo escolar na perspectiva da politecnicidade. Desta maneira, estar-se-ia rompendo no processo de aprendizagem com a cisão entre o trabalho intelectual e manual, substrato do modo de produção capitalista e da desigualdade que ele gera.

Mas hoje no debate sobre a relação entre educação e trabalho surge uma nova dimensão, que é o da condição de empregabilidade dos jovens. Isto muda o foco da preocupação do sistema de ensino para o indivíduo (Pires, 2005).

Assim, à pergunta como ampliar os conhecimentos, capacidades e habilidades dos jovens por meio da educação, soma-se a pergunta como os indivíduos devem se preparar para estar 'em condições de empregabilidade'. Aqui o papel central está no indivíduo, nas características do mercado e já não no sistema de ensino.

Numa época de desemprego massivo, a formação vem a estabelecer uma hierarquia entre os jovens de classes populares e, por isso, o diploma é um motivo, ainda que frágil,



para os alunos estudarem. O conhecimento também é reconhecido como elemento de diferenciação, mas os jovens de escola pública consideram que aprendem pouco e que o ensino público é ruim, tendo, como muitos docentes, o parâmetro da escola privada, ou melhor, os parâmetros dos estudantes da escola privada. Mas a assombração do desemprego obriga-os a continuar estudando ou a buscar outras estratégias para a obtenção da titulação. Ao mesmo tempo, a possibilidade de estudar na universidade, ainda que remota, retarda o problema do desemprego.

Os estudantes têm no seu imaginário a expectativa de ingressar na universidade e este também é o lugar que ocupa no imaginário da maioria dos professores. O número de alunos aprovados no vestibular é um dos indicadores mais importantes de qualidade da escola e demonstra a legitimidade dos conteúdos ensinados, afetando bastante a proposta pedagógica da escola.

## **5. Mudou a lógica de regulação educacional e há uma reconfiguração do público e do privado**

Nas últimas décadas junto aos atores que tradicionalmente geriam o sistema educativo, surgem novos atores de gestão educacional: empresários, ONG, vizinhos, família, agências de consultoria etc. A trama de relações entre o público e o privado e a gestão escolar se torna mais complexa.

Conversando com os diretores, é possível perceber que a gestão escolar hoje depende da boa administração institucional de um conjunto de programas implantados de maneira às vezes superpostos, sem articulação entre eles e sem constituir uma proposta pedagógica institucional.

A vida da escola está cheia de situações que exigem a adoção de decisões nem sempre com tempo suficiente de reflexão. A gestão do cotidiano escolar implica desde gerir os gastos normais, a partir de um orçamento exíguo, até cumprir os prazos das múltiplas exigências de ordem administrativa que chegam continuamente às escolas. A isso está sendo acrescentada uma série de tarefas para administrar e articular as propostas dos diferentes atores que se incorporaram às políticas governamentais. Isto acaba por intensificar as funções e tarefas da equipe dirigente de uma organização cuja estrutura nem sempre está preparada para acolher essa proliferação de funções, sendo as questões pedagógicas delegadas aos docentes. A gestão das escolas tornou-se mais complexa nos últimos anos, mas nem por isso melhor. Por exemplo, tem se intensificado o voluntariado, as parcerias com ONG, com organizações da comunidade e com o empresariado.

A própria falta de funcionários e até de professores é resolvida em algumas escolas com a ajuda da comunidade, surgindo assim um novo ator educativo, o 'amigo da escola', que ressignifica o sentido da participação dos pais. Nos seus depoimentos, os diretores mostram-se muito gratos por receber esse tipo de colaboração. Ao mesmo tempo, muitos deles estão preocupados diante da necessidade cada vez maior de recorrer à caridade comunitária para assegurar o funcionamento da merenda escolar, da limpeza do prédio e até do esporte e de outras disciplinas na escola (Krawczyk, N. 2003).

Também é freqüente em alguns Estados a articulação das escolas com empresas da região, quer para definição da própria oferta de cursos extracurriculares quer para o desenvolvimento de estágios para os alunos. Parece não ser ainda o caso do Estado do Ceará, mas, por exemplo, no Estado de Pernambuco, o empresariado local mantém com seus recursos 16 escolas de ensino médio integrado (ANFOPE, 2007). Pouco tem se refletido sobre as conseqüências disto na escola, mas alguns estudos já mostram que as necessidades e expectativas da indústria acabam se aproximando dos projetos das escolas, correndo o risco de que acabem orientando, de fato, sua direção curricular.

## **6. A escola média é a única instituição pública para os jovens sob a proteção dos adultos, ainda que existam outros espaços de trocas sociais para além da escola.**

Isto parece trazer um novo papel para a escola: o de contenção. Isto é protegê-los do meio social no qual vivem, evitar que entrem na delinquência, tirar o jovem da rua etc.

É fácil perceber que o clima das escolas é bastante afetoso com os alunos, quase compassivo com os jovens. Os docentes são sensíveis à situação de vida de seus alunos, mas ao mesmo tempo têm baixas expectativas em relação a eles e a seu futuro. As condições de vida dos alunos são pressupostas, principalmente pelo bairro em que vivem, já que os docentes no geral conhecem muito pouco a vida de seus alunos: com quem moram, as atividades que realizam além de ir à escola, como ocupam seus finais de semana, as características de suas famílias, etc. Os comentários dos professores são muito ambíguos e tendem a limitar-se à diferenciação, as vezes estereotipada, entre os alunos do curso diurno e noturno (Krawczyk, N. 2003).

Os atos violentos dos alunos, os problemas de disciplina parecem sempre escapar do domínio do escolar. Os resultados dos alunos, suas passividades, agressividades etc. são percebidos como expressões do bairro em que moram e a escola levanta muros para que os problemas do bairro não entrem na escola. Há um comportamento etnocêntrico dos docentes, o mundo dos alunos é estrangeiro para a maioria deles.

Contraditoriamente, as escolas são chamadas a criar um ambiente juvenil por meio de atividades voltadas para a integração da escola com a cultura juvenil e com a comunidade. Trata-se de atividades, durante a semana e nos finais de semana, de lazer nas áreas de esporte, música, dança e ciência, que buscam recuperar a imagem positiva do jovem e muitas vezes se traduzem num ativismo pedagógico. É interessante que os alunos lembrem com satisfação algumas dessas atividades quando realizadas durante o horário escolar (feira de ciências), mas a maioria desconhece o que a escola oferece nos fins de semana. É difícil pensar que a escola possa transformar esse ativismo pedagógico num projeto com o jovem se a relação com ele é uma relação acrítica, apenas compensatória e que só reconhece as condições adversas em que vive.

Chama a atenção o desajustamento ou descompasso entre a percepção adulta do 'ambiente juvenil' e a dos jovens. Por exemplo, várias pesquisas mostram que a escolha pelo vespertino não se reduz aos alunos trabalhadores. Muitos jovens, ainda que não trabalhem, deixam em aberto essa possibilidade porque necessitam de certa independência ou de sentir-se útil com sua família, motivação bastante incentivada pela importância que tem adquirido o consumo nas relações sociais. Mas também porque o clima escolar do vespertino é mais atraente para o jovem. É um clima mais descontraído, menos rígido, 'mais adulto'. Isso começa a acontecer também com a escolha de alguns jovens pelos cursos supletivos.

O jovem perde o entusiasmo pelos estudos no ensino médio muito rápido. Produz-se, segundo Sposito e Galvão (2004), uma aceleração do tempo de vida. No primeiro ano os jovens se sentem orgulhosos, porque em certa medida venceram a barreira da escolaridade de seus pais. No segundo ano, começa o desencanto, principalmente, pelas dificuldades do processo de ensino e as amizades e sociabilidade entre os pares passam a ser mais importantes. No terceiro momento, a proximidade de um novo ciclo de vida fica mais evidente e os alunos se confrontam com um universo de possibilidades bastante frustrante: o ingresso à universidade não se configura como uma possibilidade para a maioria e o desejo de trabalhar ou melhorar profissionalmente também se torna muito difícil de ser concretizado.

## **7. Hoje novas formas de informação e conhecimento estão favorecidas pela revolução das comunicações e elas competem com o caráter cultural da instituição escolar.**

Os meios de comunicação produzem linguagens, conhecimentos, modos de vida, valores, etc. Este fato desafia à escola tanto em sua função de transmitir conhecimentos quanto em seu caráter socializador.

É comum encontrar visões bastante pessimistas do potencial dos meios de comunicação, eles são vistos como a causa de muito dos problemas sociais e, principalmente, dos problemas que apresentam os jovens (aumento da violência, da droga, da gravidez das adolescentes e da decadência da leitura). Desta maneira, os meios de comunicação são todo poderosos enquanto os jovens são visto na qualidade de receptores passivos das mensagens (Tiramonti, 2005).

Costuma se dizer que os adolescentes têm mais facilidade para incorporar em sua vida cotidiana os novos recursos tecnológicos e isto representa sem dúvida uma ruptura entre gerações, mas isso não significa que os incorporem de uma forma crítica e produtiva. O desafio da escola não é protegê-los dos meios, mas prepará-los para abordar a experiência midiática. Aprender a ler os textos audiovisuais é condição necessária para a incorporação das novas gerações a um intercâmbio cultural mais amplo e que permita a constituição ativa da cidadania (Tiramonti, 2005).

A transmissão cultural que propõe a mídia é muito mais forte que a transmissão cultural da escola. A dificuldade da escola para conservar seu valor cultural resulta de sua dificuldade de proporcionar aos jovens ferramentas ou, como as chama Tiramonti (2005), 'filtros cognitivos' que os desloquem do lugar de espectador passivo e lhes permita interagir e decodificar de forma crítica com esses novos códigos culturais que apresentam os meios audiovisuais e eletrônicos, compreender os interesses que estão em jogo, os propósitos implícitos etc. É uma mudança radical do projeto cultural da escola.

Quando a escola assumir os meios como dimensão estratégica da cultura poderá interagir com os fluxos de informação, as redes de intercâmbio, os cruzamentos das ciências, etc (Barbero, 2002).

Para isso, é necessário em primeiro lugar reconhecer as novas tecnologias de comunicação como estratégias de conhecimento e formação de um espírito crítico e não como simples auxiliares da tarefa escolar ou das competências para o trabalho. Os meios devem ser o próprio objeto de estudo: como eles interferem em nosso cotidiano, nossa forma de ver o mundo, nos valores sociais, nos modos de conceber as diferenças sociais, a pobreza.

Contraditoriamente, frente a este desafio, muitas escolas do país não contam com as condições básicas para começar a interagir com essa nova linguagem (luz, Internet, computadores, softwares).

## **8. A escola é uma instituição pensada para articular o passado, o presente e o futuro coletivo e individual e, principalmente a escola média, contém a promessa de um futuro melhor: integração, inclusão no mercado de trabalho, promessa de autonomia individual, etc.**

O modelo do 'tempo' da cultura escolar pressupõe quase sempre uma orientação para um fim, uma orientação de progresso e/ou de mudança, transformação. Todas as passagens intermédias são pensadas e avaliadas em relação a uma finalidade. Existe claramente uma diferença entre tempos interiores (sentimentos, experiências, emoções) e tempos exteriores. A presença destas diferentes experiências de tempo (subjetivas e sociais) não é nova, mas cada vez ficam mais distantes a medida que as sociedades ficam mais complexas. No passado, a incerteza quanto ao futuro era resultado de

situações fortuitas e incontroláveis e não fazia parte da posição de cada um na vida. Para a juventude moderna, à relativa incerteza própria de sua idade soma-se a incerteza e transitoriedade que deriva da variedade de cenários possíveis de futuro e, ao mesmo tempo, da impossibilidade cada vez maior de previsibilidade. (Melucci, 1996).

Podemos dizer que a juventude está hoje frente a um futuro cheio de incertezas e mudanças constantes. Pelas incertezas que lhe apresenta o futuro, pelo significado que o 'tempo' tem para a adolescência e por uma mudança cultural vamos encontrar nos jovens o privilégio do presente.

Reconhecer as mudanças na concepção do tempo e na forma de vivê-lo dos jovens, não se reduz a formação de competências que lhes permitam conviver com as situações imprevisíveis, com as incertezas e adapta-se com facilidade a situações novas. É muito mais do que isso. O trabalho e a construção do saber na escola têm que reconhecer a existência desse sujeito, para o qual o passado, o presente e o futuro é algo bastante diferente do que a escola sempre se propôs a articular. A categoria tempo é muito importante para a compreensão do universo juvenil.

### **9. Um dos grandes paradoxos hoje presente nas escolas é a necessidade de docentes cada vez mais formados, motivados e atualizados junto com um processo de deterioração do trabalho docente e políticas de formação que não condizem com os desafios contemporâneos.**

Vários autores afirmam que a reforma educacional exige do professor uma 'conversão' em diversos níveis: cognitivo, pedagógico, psicológico, social e político. São exigências que apontam para habilidades que os docentes não possuem e colocam a necessidade de re-socialização e re-profissionalização dos docentes.

Mas as condições de trabalho são cada vez mais difíceis. O aumento da complexidade da gestão escolar antes analisada, o risco de perda de estabilidade do trabalho (conseqüência de práticas governamentais em vários lugares do país), a desqualificação da profissão e o fracasso das estratégias supostamente para melhorar as condições dos docentes geram um cenário bastante desfavorável para a realização do perfil docente desejado.

Por exemplo, as estratégias para resolver a falta de professores até agora não parecem ter dado certo, pelo contrário deterioram ainda mais a educação: mini-contratos com os quais os docentes estão muito mais preocupados em como conservar o trabalho ou como conseguir algo melhor, do que com um compromisso institucional e projeto de longo prazo. Afeta a sua auto-estima, tem um sentimento constante de injustiça. Outra forma é a formação polivalente: a formação inicial e continuada por áreas e não por disciplinas. Confunde-se um nível de análise teórico (isto é, qual é a melhor forma de produzir conhecimento e compreender a realidade, de evitar a compartimentalização da realidade, a hierarquização do conhecimento) com um nível de análise estratégico.

Busca-se estratégia para a fixação dos alunos na escola, mas não se consegue avançar nas estratégias de fixação dos professores, principalmente por meio da concentração de todo seu trabalho numa mesma instituição e de remuneração diferenciada nas regiões de maior dificuldade de acesso.

Temos que ser honestos conosco para que o sentimento de 'estranhamento' não seja permanente nas escolas.

As políticas de formação e trabalhistas das últimas décadas não têm sido atraente para formar parte do magistério, nem para profissionais de outras áreas em crise de empregabilidade.

**Para finalizar:**

Para pensar o ensino médio temos que ser ousados e ambiciosos, não podemos ser econômico em idéias, nem em ações, mudanças, formação e orçamento.

A escola tem que estar comprometida com a comunidade na qual está inserida, mas também com os desafios que a realidade (complexa e controvertida) nos apresenta. Temos que deixar o mundo e suas contradições entrarem na escola, através do cinema, do teatro, da Internet, da arte de todo tipo, do conhecimento de política internacional, do conhecimento das diversidades culturais, etc.

No caso das regiões mais afastadas dos grandes centros, a escola deve ser uma instituição que aproxime o aluno do mundo contemporâneo.

Um desafio deste tipo não pode ser encarado numa sociedade hostil com a juventude nem por meio de projetos individuais (de uma escola, de um professor).

O que no passado foi considerado como a transmissão de regras e valores da sociedade hoje deve ser visto como possibilidades de reflexão, comunicação e redefinição das regras e valores estabelecidos.

Sem dúvida, a escola precisa mudar e re-encontrar seu lugar como instituição cultural, frente a mudanças macro culturais, sociais, políticas e não só mudanças econômicas.

Uma mudança que não seja uma simples adaptação passiva, mas sim para encontrar um lugar próprio de construção de algo novo que permita a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo: construir a capacidade de reflexão.

### **c) ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS**

#### **Alfabetização na Idade Certa: entraves e perspectivas para a rede pública de ensino do Ceará**

*Maria Vieira Lima Coelho<sup>2</sup>*

Ao longo do tempo o conceito de alfabetização vem se ampliando em função das necessidades sociais emergentes, historicamente demarcadas pelos contextos políticos e econômicos nos quais estão inseridos a sociedade. A concepção de alfabetização que herdamos remonta à criação da escola republicana no século XVIII da França com o lema “escolarizar para alfabetizar”, significando a aprendizagem simultânea **dos rudimentos da leitura e da escrita** para o coletivo de crianças, solidificada com o advento da Revolução Francesa, que tornou a escola universal e gratuita sob o controle do poder público, gerando o grande desafio de “ensinar a muitas crianças de forma rápida e eficaz”.

Assim como o conceito, a concepção metodológica da alfabetização também evolui conforme exige cada novo contexto, novo tipo de pessoa letrada, novas demandas sociais e políticas, nova forma de organização do trabalho, de produção e socialização do conhecimento.

Durante todo o século XIX e meados do século XX, presenciamos a polarização entre os métodos sintéticos e analíticos, que na essência, são diferentes apenas quanto aos

---

<sup>2</sup> Pedagoga, Mestra em Educação Brasileira, Professora da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos-FAFIDAM/ UECE.

procedimentos ou técnicas adotadas, mas ambos, têm em seu cerne a compreensão da relação entre os signos da língua escrita e os sons da linguagem oral.

Atualmente a alfabetização tem como pressuposto básico o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, sendo a questão do método tratada como um procedimento metodológico que tem importância dentro de um conjunto de elementos do ensino e não mais como fator determinante para a alfabetização.

No Brasil, a ascensão da classe trabalhadora à escola, forja a construção de um sistema público de ensino básico, primário e rudimentar para atender as demandas dessa classe que precisa desenvolver habilidades e competências elementares para sua inserção no mundo letrado, fortalecendo a máxima “Escola pobre, para os pobres.” Essa imagem de escola empobrecida, precária e rudimentar nós carregamos até hoje, conforme Miguel Arroyo (1996). E, ao longo das últimas décadas do século XX e dos anos iniciais desse novo século, o nosso sistema público de ensino tem reproduzido a exclusão social e cultural imposta ao nosso povo pelo modelo econômico e político vigente.

Essa exclusão está retratada nos altos índices de analfabetismo dos nossos jovens e adultos, que segundo a Pnad/2006 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) 11,1 % da população brasileira com 15 anos e mais, ou 14,9 milhões de pessoas são analfabetas; no abandono, na repetência e nos baixos níveis de proficiência dos nossos alunos no aprendizado da leitura, da escrita e da matemática apresentados nas avaliações do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), Prova Brasil, PISA (Programa Internacional de Avaliação de Aluno), etc.

Em relação as questões metodológicas da alfabetização, até meados da década de oitenta do século passado, as discussões foram centradas na eficácia dos métodos sintético e analítico para a aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita.

Nas últimas três décadas, o centro dessa discussão sai dos métodos de alfabetização para a abordagem da psicogênese da língua escrita protagonizada pelas pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), que ocasionou um forte impacto conceitual no processo de alfabetização. Essa abordagem desloca o foco do método para o ambiente alfabetizador, introduzindo o conceito de letramento, que se dá através da inserção da criança em vivências de práticas sociais de uso da escrita e com o manuseio de diversos portadores de textos existentes no seu ambiente social e escolar.

Ao lado das importantes contribuições que esse enfoque trouxe aos educadores brasileiros, ficaram os dilemas e dificuldades como consequência da exacerbação das dimensões conceituais em detrimento da dimensão metodológica da alfabetização.

Os desafios atuais no campo pedagógico da alfabetização estão centrados na organização de uma didática que contemple o equilíbrio entre as dimensões metodológicas e as dimensões conceituais da alfabetização e letramento, que possam dar conta da complexidade e das exigências do ensino da leitura e da escrita.

Com base nessas considerações iniciais, podemos afirmar que o fracasso da alfabetização no Brasil tem um legado histórico que vem se perpetuando através de décadas pela falta de políticas públicas voltadas para a inserção da classe trabalhadora aos bens culturais e educacionais a que tem direito. Esse fracasso se insere na crise do sistema educacional que tem como sustentáculo as permanentes desigualdades econômicas e a concentração de renda, que geram a pobreza e o analfabetismo do nosso povo.

O Ceará apresenta os problemas que são comuns aos estados brasileiros e vive os mesmos dilemas de um sistema educacional que produz analfabetismo escolar, baixos rendimentos escolares, exclusão de parte das crianças que frequentam a escola pública. Com o intuito de desenhar o cenário que se apresenta para servir de base para um planejamento de médio prazo com o objetivo de alfabetizar “na idade certa” as crianças

cearenses, é fundamental que se tenha clareza dos dados a seguir como elementos importantes para compreendermos a magnitude desse desafio.

O Censo Escolar de 2005 (MEC -INEP) registra o seguinte panorama em relação à Pré-Escola e Ensino Fundamental.

Quanto à matrícula da pré-escola 80,68% está sob a responsabilidade do município e 18,99% na rede particular de ensino, sendo que 60,67 está localizada na zona urbana e 39,33% na zona rural. Inversamente está a localização dos estabelecimentos, pois 60,67% está localizado na zona rural e 39,33% na zona urbana. Esse dado aponta a dificuldade de redimensionar a rede escolar na zona rural no tocante ao atendimento e a relação aluno/docente. Quanto à formação de professores, o Censo constatou que 3,19% dos docentes da pré-escola possuem o ensino fundamental, 60,28% tem nível médio e 36,53% o nível superior. Um outro dado relevante é o número de estabelecimentos desse nível de ensino com biblioteca. No universo de 8.426, apenas 20,47% contam com esse recurso.

No que diz respeito ao ensino fundamental, está clara a municipalização considerando que 76,14% da matrícula está na rede municipal e apenas 11,14% na rede estadual. Os dados referentes a formação de professores mostram que 27,48% dos docentes tem nível médio e 71,74% o nível superior e apenas 0,78% o nível fundamental. Quanto a infra-estrutura o Censo mostra que do universo de 9.099 estabelecimentos apenas 28,16% possuem biblioteca, 4,36% Laboratório de Ciências, 11,21% Laboratório de informática e 22,02% Quadra Esportiva. No tocante aos rendimentos os dados revelam altas taxas de distorção idade/série. Essa taxa varia de 19,25% na 1ª série a 41,11% na 8ª série, sendo que a partir da 5ª série essa taxa fica acima dos 30%. As taxas de reprovação e abandono também são instigadoras de preocupações, considerando que o abandono varia entre 6,29% na 1ª série a 13,29% na 8ª série, enquanto que a reprovação chega ao percentual de 12,44% na 1ª série, 17,54% na 5ª série e caindo para 6,95 na 8ª série. Somam-se a esses dados os resultados do SAEB (2003) que denunciam um baixo nível na qualidade da aprendizagem dos alunos.

Considerando o que está exposto nos dados citados, é possível delinear alguns desafios a serem enfrentados no tocante à qualidade do ensino da leitura e da escrita nas escolas públicas. Entre eles estão: a precariedade da estrutura física das escolas, a formação dos professores, as altas taxas de evasão, repetência e distorção idade/série, a organização do parque escolar na zona rural e a baixa qualidade da aprendizagem dos alunos.

A junção de outros fatores como a dissolução familiar, onde os pais relegam à escola a responsabilidade da educação dos filhos, os baixos salários dos professores, as precárias condições de trabalho, a histórica desvalorização da escola pública, a descontinuidade de programas e projetos educacionais, a crescente degradação dos valores morais e éticos no trato com a coisa pública que vem gerando a descrença e o desestímulo dos profissionais, os poucos investimentos na educação, modelos de gestão que desvalorizam o mérito, entre outros, formam uma teia de fatores que precisam ser considerados na definição de uma política voltada para a qualidade da educação e, conseqüentemente para o alcance do objetivo de alfabetizar todas as crianças da escola pública.

Mediante a diversidade e complexidade dos fatores determinantes desse cenário educacional quase que desolador, as possibilidades de mudanças só se concretizam a partir de um conjunto de medidas, consubstanciado em políticas públicas assumidas por todas as instituições e órgãos responsáveis pela condução das mesmas.

Apesar de já ter se tornado comum nos debates e discussões uma listagem de caminhos para a superação dos problemas da má qualidade da educação ofertada pelas escolas e a sua incapacidade de ensinar a ler e a escrever, reitero o que já foi dito e registrado em diversos projetos, programas e trabalhos. Entre esses pontos reafirmo os que se seguem,

por acreditar também que ainda é possível e, acima de tudo, necessário e justo para com a maioria da população cearense, o acesso ao saber universal e a cultura letrada:

- Inversão da lógica excludente e historicamente empobrecida da escola pública, quebrando as estruturas que resistem a toda e qualquer política de qualificação e melhoria da educação;
- aumento significativo dos investimentos na estrutura física das escolas, nos recursos pedagógicos como, bibliotecas, laboratórios, videotecas, brinquedotecas;
- implantação de uma política de formação inicial e continuada dos profissionais da educação voltada para a profissionalização e valorização dos mesmos;
- melhoria significativa dos salários e das condições de trabalho dos professores;
- gestão do sistema educacional e escolar pautada nos princípios da gestão democrática, com base no mérito e na qualificação profissional;
- organização de propostas didáticas, que dêem suporte ao trabalho do professor na sala de aula e as equipes de acompanhamento e apoio pedagógico;
- reencantamento dos professores e professoras pela educação a partir de ações e exemplos que resgatem o valor e a importância social do professor.

Além destes, muitos outros de igual importância poderiam ser elencados, entretanto, o primordial é que possamos transformá-los em ações concretas em todas as escolas de todos os municípios cearenses e não nos contentarmos com progressos de uma ou outra escola que não passam de avanços pontuais sem nenhum impacto no conjunto maior do sistema educacional.

Enfim, a alfabetização precisa ser tratada como política educacional em todas as instâncias, para podermos sonhar com um povo alfabetizado, com um aluno leitor proficiente e com uma educação de qualidade. E a hora certa de alfabetizar começa no momento em que a criança chega à escola.

#### **d) FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

### **Contribuições para a Audiência Pública sobre Formação e Valorização do profissional do Magistério**



**Premissa orientadora da discussão:**

**Construção de uma nova cultura de formação e valorização do profissional do magistério.**

O surgimento de uma nova cultura de formação e valorização do profissional do magistério iniciou-se no Brasil com a discussão provocada pelas Teorias Críticas da Educação nos anos 80, ocorrendo uma ruptura com a centralidade que vinha sendo dada a formação no “processo ensino-aprendizagem”.

A partir dos anos 90, uma nova centralidade foi definida, “as interações sociais”, surgindo, então, a discussão sobre o papel político do professor, o conhecimento do cotidiano da escola e sua relação com contextos sociais mais amplos, estimulando-se estudos sobre seus rituais, conflitos, contradições e determinantes econômicos e político-sociais. As universidades iniciaram estudos sobre a identidade do professor, as subjetividades e as condições de trabalho docente, trazendo uma grande contribuição à compreensão da escola e do professor e, conseqüentemente, de sua formação e valorização como profissional do magistério.

Face a esse novo contexto, onde as funções sociais do professor ampliaram-se, surgiram debates sobre a formação e a valorização do profissional do magistério, identificando-se nesses embates a necessidade de rupturas com alguns fatores impeditivos da instalação de uma nova cultura e, que, ainda, estão presentes no contexto educacional brasileiro, assumindo configurações diferenciadas, mas mantendo a lógica de organização do estado supervisor e avaliador, com características diretivas e centralizadoras.

Alguns desses fatores impeditivos devem ser colocados para o debate.

- a) A crescente desprofissionalização do professor, determinada por: fatores econômicos (salário e carreira docente), fatores organizacionais (de desqualificação da autoridade do professor, como aquele que cria, concebe, executa e é capaz de avaliar o seu trabalho docente) e fatores psicossociais (desqualificação do professor como sujeito, vendo-o como um objeto e não como um ser-em-ação, reflexivo, politizado, carente afetivamente; ele é apenas um cumpridor das tarefas definidas pelo poder central ou regional); a profissão docente de fato, não é vista como profissão, definida a partir de um perfil e de uma carreira profissional;
- b) a preocupação exacerbada do estado supervisor e avaliador, mais voltado para os produtos cognitivos da escola, do que para o professor, cuja estrutura mental torna capaz a existência desses produtos, é um empecilho importante a ser eliminado nas políticas públicas; o professor é em algumas dessas políticas visto como um “insumo” do processo educativo e não como sujeito desse processo;
- c) a multiplicidade de concepções de formação do professor, orientada por lógicas diferenciadas e ideologicamente dirigidas por interesses diversos, expressam uma multiplicidade de papéis para os professores, impedindo a construção de um novo perfil profissional que seja mais adequado ao contexto brasileiro; o professor pode ser visto de vários ângulos: como um gerente moderno, como um estrategista ou como um educador. São concepções interessantes, desde que se proceda a uma análise acurada

---

\* Conselheira do Conselho Estadual de Educação do Estado do Ceará: professora da Universidade Estadual e da Universidade Federal do Ceará.

desses perfis profissionais construídos a partir de pressupostos diferenciados; deve-se definir um novo perfil desse professor, integrando múltiplas possibilidades: um professor capaz de gerir processos pedagógicos, exercer funções sociais, dominar o conhecimento e as práticas científicas, preocupado com o processo do desenvolvimento humano;

- d) o predomínio em muitas escolas de processos diretivos, burocratizados, de natureza autoritária, não considerando o professor como um ser reflexivo, com o ser-em-ação, com dificuldades de enfrentamento dos “dramas” vividos em sua sala de aula, é outro impeditivo da construção de uma nova cultura de formação;
- e) a valorização do profissional do magistério centrada nos fatores econômicos (de forma precária e insatisfatória), sem dar atenção aos fatores que darão a ele um “*status social*”, contribuindo para sua dignidade como cidadão;
- f) a invasão do tempo institucional do professor, no tempo de sua vida privada, com tarefas docentes que extrapolam o seu tempo de permanência na escola, com oferta de formação em finais de semana e férias, contradizendo práticas humanistas de formação;
- g) a existência de um trabalho docente solitário, individualista, sem espaços garantidos para o diálogo com os pares, possibilitando uma troca de experiências ou ações educacionais coletivas, que promovam a solidariedade no cotidiano dos professores.

Esses fatores impeditivos têm retardado o avanço de uma nova cultura de formação e de valorização do profissional do magistério, predominando nas políticas de Formação propostas pelo Estado, uma visão “Carenalista” (propostas de formação que respondem às carências de professores em áreas específicas), sem uma análise mais ampla das necessidades de formação inicial e continuada dos professores da educação básica.

No Ceará, muitas experiências de formação foram desenvolvidas nos últimos anos, com características inovadoras, mas não foram avaliadas adequadamente pelas instituições formadoras (Secretaria de Educação do Estado e dos municípios e Universidades) em termos de seu impacto na escola, na sala de aula do professor, na sua auto-estima e na sua profissionalização.

Além desses impeditivos existe uma questão central ainda não respondida: quem forma os formadores? Quais as necessidades de sua formação?

Algumas possibilidades de superação desses impeditivos podem ser apontadas tanto para o nível central do sistema (políticas de formação do Estado) como para os órgãos regionais (políticas setorializadas).

No nível central do sistema, uma qualificação centrada na “atualização”, resignificada em função da:

- reestruturação do sistema produtivo, exigindo novos perfis profissionais para os trabalhadores e novo perfil para o profissional da educação básica;
- necessidade de aquisição do professor de novos conceitos, técnicas e métodos científicos, tornando-os capazes de integrar ensino-pesquisa no exercício da docência;
- importância do domínio das tecnologias na área de comunicação e da informação (Internet por exemplo), utilizando-os como instrumento de ampliação do conhecimento;

- necessidade de uma visão integrada da formação, profissionalização e valorização do profissional do magistério, com um olhar sobre as dimensões econômicas, sócio-políticas e estruturais da carreira docente, definindo políticas públicas que consolide a profissão docente.

No nível dos órgãos regionais (políticas de formação e valorização setorializadas), uma formação centrada na atualização e na contextualização.

Deveria agregar-se às políticas de atualização definida no nível central sua contextualização, atendendo às necessidades de Formação do Sistema Estadual e dos municipais, da escola e do professor, integrando sindicatos, associações de pais, conselhos de escola, e outros profissionais da educação.

Uma análise final do tema remete-nos às instituições formadoras, (Universidades e Faculdades com seus Cursos de Licenciaturas, Cursos Normais Superiores, e as Escolas com Cursos Normais de Nível Técnico); faz-se necessário problematizar a formação ofertada nessas Instituições, exigindo-se delas uma auto-avaliação contínua e a definição de formas de avaliação de desempenho dos seus ex-alunos; conclusivamente, cabe às Instituições Formadoras repensar suas práticas, a partir do chão da escola; seria um caminho bastante produtivo.

## **RESUMO**

O artigo discute dilemas/contradições presentes nos processos de organização da Formação Pedagógica do Professor Universitário, vistos na perspectiva de Zabalza (2004), gerados da compreensão do autor de que há fragmentação nas propostas formativas, devendo-se buscar um equilíbrio dialético entre os pólos que orientam sua organização.

Fazemos uma reflexão desses dilemas/contradições associando-os aos enfrentados pelas universidades face as exigências de novos modelos organizacionais, discutindo-se a importância da superação dos desequilíbrios manifestos no âmbito institucional.

As evidências foram coletadas junto aos assessores pedagógicos das duas universidades cearenses, objeto do estudo de casos múltiplos que gerou as análises apresentadas neste texto e aos professores universitários que já participaram de algum tipo de formação na instituição a qual estão vinculadas.

### **Temos perspectivas de superação desses Dilemas, Contradições?**

Afirmamos que os desequilíbrios evidenciados na organização das duas universidades investigadas, são possíveis de serem superados, tomando-os como desafios a serem enfrentados pelos responsáveis pela elaboração de propostas de Formação Pedagógica do professor universitário, associando esses desafios aos dilemas/contradições que estão postos para as instituições de Educação Superior face a exigência de novos perfis profissionais para esse professor, adequados ao enfrentamento das demandas da sociedade, desenvolvendo uma formação profissional atendida com as transformações no mundo do trabalho.

Garcia Garrido, J. L in Arrom (2001:272 aponta alguns dilemas que afetam a universidade:

- Igualdad versus selección
- Estalizacion versus privatizacion

- Universalismo versus localismo
- Rentabilidade social versus autonomia
- Enfoque general versus enfoque profissional
- Participación democrática versus eficacia
- Libertad de enseñanza versus libertad de aprender
- Materias electivas versus materias obligatorias
- Investigación versus docência
- Investigación básica versus investigación aplicada. (Garcia Garrido, J. L., 1998).

Se considerarmos que a Formação Pedagógica do professor universitário é um dos elementos que compõem o desenvolvimento profissional docente, há que tentar-se uma definição de metas a serem alcançadas pelas universidades, envolvendo um novo paradigma de formação do professor universitário, onde estejam associados Formação, Profissionalização e Carreira Docente.

R. Carneiro Apud Arrom (2001:276), sugere um novo modelo de formação pedagógica, que possibilite uma docência universitária de qualidade, a luz das novas tecnologias para a Educação e o Trabalho, considerando:

- “La capacidad de integración en redes de formación.
- “Favorecimiento de la aprendizaje siguiendo itinerarios propios.
- Pasar de un modelo de enseñanza uniforme para toda la clase al trabajo en pequeños grupos.
- La transmisión de una enseñanza verbalista hacia formas de aprendizaje por descubrimiento y la investigación personal o en grupo.
- El recurso a técnicas de aprendizaje cooperativo.
- El desarrollo de competencias de toma de decisiones ante propuestas alternativas.
- El estímulo al aprendizaje permanente.
- La aspiración de reunir comunidades educativas y establecer asociaciones durables.
- La adopción de los nuevos lenguajes y las nuevas tecnologías desde la doble perspectiva del conocimiento codificado (*Sotware*) y del conocimiento tácítico o implícito (*Wetware*). (Carneiro, 1998).

Quer sejam dilemas/contradições postos às Universidades ou aos Programas, Projetos ou áreas isoladas de formação pedagógica do professor universitário, o fato é que devemos buscar caminhos para sua superação; a busca de equilíbrio dialético proposto por Zabalza (2004) nos parece um bom caminho a percorrer, com perseverança, e esperança de uma qualificação docente que trabalhe a “excelência” da docência universitária.

Pensamos como Freire (2001:11), quando afirma:

*“Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos, enquanto desesperados ou, desesperados, a nossa é uma luta “suicida, é um corpo a corpo permanente, vingativo”.*

## e) EDUCAÇÃO AMBIENTAL

### Possíveis veredas para educação ambiental

Maria Rita Avanz<sup>3</sup>

“Digo: o real não está na saída nem na chegada:  
ele se dispõe para a gente é no meio da  
travessia”

João Guimarães Rosa

Para iniciar esta breve reflexão sobre possíveis veredas para educação ambiental, gostaria de dialogar com algumas palavras trazidas por Rosiska Darcy de Oliveira em seu livro, publicado recentemente, *“A Re-engenharia do tempo”*. A autora nos faz um convite à coragem de enfrentarmos a *“ideologia do sempre foi assim”*, argumentando que *“a astúcia de uma ideologia é a de se disfarçar em senso comum, produzindo um imaginário coletivo por todos endossados”*, ou seja, sua força está em permanecer invisível como ideologia travestida de verdade objetiva.

A temática do livro de Rosiska Oliveira não está explicitamente voltada para a relação que os humanos estabelecem com seu ambiente. No entanto, à medida que incita reflexões sobre a organização dos humanos nas sociedades contemporâneas, sobre a maneira como são construídas as relações de trabalho entre gêneros, principalmente, com a distribuição e utilização do tempo, diz também respeito a um aspecto caro à temática ambiental: a re-significação dos valores sociais e de relação com o ambiente.

A *“ideologia do foi sempre assim”* manifesta-se nos mais diversos espaços-tempos: na noção de que a natureza é um outro a ser dominado, assim como devem ser domesticados os que destoam do “normal” aos padrões de nossa sociedade. Manifesta-se também na substituição da noção de ambiente como bem de uso comum por uma idéia em que aqueles que têm poder se reservam também direitos de subjugar outros considerados inferiores, seja pelo uso indevido do ambiente ou do trabalho.

É neste sentido que o questionamento da *“ideologia do foi sempre assim”* pode se aplicar à reflexão sobre potencialidades da educação ambiental em contribuir com a formação de sujeitos que se apropriem da idéia de que há algo diferente a se construir na história de cada indivíduo e na história política, do coletivo que se organiza e estabelece regras de convivência com o ambiente.

Pode contribuir com estas reflexões a compreensão de ambiente como organização humana no espaço total, trazida por Milton Santos, o que significa *“compreender seu território enquanto suporte da produção em todas as instâncias”* (Santos, 2001). O autor entende território como extensão apropriada e utilizada por grupos sociais, portanto, a partir de uma abordagem histórica. Sob este ponto de vista,

---

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Atualmente é consultora do Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente, responsável pelo Programa de Formação Continuada do MMA. Email: [maria-rita.avanzi@mma.gov.br](mailto:maria-rita.avanzi@mma.gov.br), [riomaria@gmail.com](mailto:riomaria@gmail.com)

quando vamos definir qualquer pedaço de território devemos considerar a interdependência e inseparabilidade entre materialidade - que inclui natureza - e o seu uso - que inclui ação humana e, portanto, trabalho e política.

As configurações territoriais são, sob essa perspectiva, o conjunto composto por sistemas naturais, herdados por determinada sociedade, e por sistemas de engenharia, sendo que esses agregam os aspectos técnicos e culturais, historicamente estabelecidos. Assim, diferentes grupos sociais, em momentos históricos diferentes, apresentam usos diferenciados do ambiente. As configurações territoriais, bem como o significado que lhes é atribuído, provêm das ações realizadas sobre o território. Está impressa no mundo natural uma intervenção cultural que o transforma. Portanto, ambiente é tratado como uma construção: cada grupo decodifica o ambiente a partir de recortes apreendidos e criados de acordo com sua situação histórico-cultural.

Esta pode ser uma vereda a trilharmos para questionar a *“ideologia do foi sempre assim”*. Ao observarmos o que se configura no ambiente a nossa volta, podemos entender que as regras de utilização deste espaço foram construídas pelas relações históricas e culturais dos grupos sociais e podem, portanto, ser modificadas.

### ***“Só que às vezes uma utopia foge da gaiola”***

(Oliveira, 2006)

É com esta frase que Rosiska Oliveira nos apresenta as possibilidades de transformação daquilo que se mostra como “naturalizado” no fazer-sobre-o-mundo contemporâneo. Citando Ernest Bloch, a autora conceitua utopia como *“o ponto de vista de onde julgamos o que fazemos à luz do que deveríamos fazer”*. É como manter viva no horizonte a visualização de onde queremos chegar e por aí guiar e avaliar nossas ações cotidianas, as veredas por nós percorridas.

No que diz respeito à temática ambiental, podemos observar num extremo a naturalização da idéia de que a necessidade de desenvolvimento justifica a alteração indiscriminada do ambiente, porém em outro pólo torna-se senso comum a proposição de práticas normativas de educação ambiental que procuram impor um comportamento tido como ecologicamente correto. Frente a estas naturalizações, o que miramos no horizonte como guia para nossos trabalhos educativos? Quais seriam as possíveis veredas para nosso trabalho cotidiano?

Se aceitamos a idéia de que há uma relação intrínseca entre ambiente, as técnicas de uso do mesmo pelos grupos sociais e os significados atribuídos ao ambiente e às técnicas, desenvolver um processo educativo que visa a compreensão do ambiente não seria simplesmente transmitir uma leitura objetivada, que pretende descrever suas leis, mecanismos e funcionamento. Nos projetos educativos que chegam como imposição de um conceito de ambiental, permanece um estranhamento que parece não solicitar os grupos envolvidos à nova compreensão, pois não se abrem a dialogar com os sentidos que estes já projetavam sobre seu espaço de vivência e de trabalho.

Eda Tassara (1992) argumenta que a crise ambiental é uma disputa em torno do poder de locução, assim o discurso ambientalista seria produzido em culturas de consumo que estabelecem referências que são difundidas mundialmente, ofuscando um processo de dominação. Considerar essas reflexões da autora implica reconhecer que aqueles que têm o poder de produzir discursos e narrativas irão estabelecer o que tem ou não estatuto de verdade. Ao trilharmos com a temática ambiental nos diversos espaços educativos, um caminho seria buscar o que se esconde por trás dos discursos veiculados a respeito dos mais variados temas geradores.

Nesse trabalho educativo, os sentidos atribuídos aos temas relacionados ao ambiental poderiam ser pontos de partida e também ponto de chegada de um processo de busca por ampliar a compreensão, diagnosticar e transformar as relações com o meio. Uma vereda para um trabalho de educação ambiental seria facilitar a abertura de canais de interlocução, buscar compreender como são produzidas as narrativas e explicitar as divergências que se escondem por trás de consensos construídos – por exemplo desenvolvimento sustentável, consumo, biodiversidade, produção limpa, entre outros temas.

Essas proposições se inserem numa discussão a respeito da busca por uma ciência compreendida como *prática social do conhecimento*, envolvida com a construção de um saber em que indivíduos e coletividades se reconheçam e do qual possam se apropriar como alternativas de realização pessoal ou coletiva (Santos, 1999, 2001). Para Boaventura de Sousa Santos uma das condições para tal seria o reconhecimento que existem muitas outras formas válidas de saber além do saber científico hegemônico. Não reconhecer essas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas sociais a elas atreladas e, portanto, promover a exclusão social de classes e grupos que as constroem: “*Um novo senso comum estará em gestação quando essas classes e grupos se sentirem competentes para dialogar com o saber hegemônico e, vice-versa*” (Santos, 1999: 228).

A discussão a respeito do reconhecimento da legitimidade de outras formas de significar o ambiente encontra-se com a compreensão que Henri Acselrad (2004) lança sobre a ação coletiva em torno da temática ambiental. A distribuição dos efeitos ambientais está, evidentemente, relacionada à diferença de poder sobre o ambiente entre os distintos grupos sociais. No entanto, há também um aspecto simbólico que opera nesta ação, o da representação que os agentes fazem do mundo social. Portanto, concomitante a uma luta que denota relações de poder na apropriação do ambiente, temos um embate por reconhecer a legitimidade das formas de significação deste ambiente e sua incorporação no estabelecimento das normas que regulam seu uso.

Trilhar a educação ambiental por veredas que proponham ampliar a compreensão sobre essas múltiplas significações pode contribuir para contextualizar os elementos que compõem as disputas em torno da questão ambiental. Reconhecer a *incompletude*<sup>4</sup>, que seria própria de toda forma de conhecimento, traz o diálogo como potencialidade de busca pela abertura de canais de interlocução para que diversas práticas sociais se manifestem e, quem sabe, contribuam para criar alternativas à “*ideologia do foi sempre assim*”.

## f) ENSINO NOTURNO

### **Ensino noturno: um desafio a ser enfrentado e vencido.**

Lindalva Pereira Carmo<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Esta proposição de Santos pode ser posta em diálogo com as idéias de Paulo Freire a respeito da *incompletude* e *inacabamento* do ser humano. A incompletude denota o caráter relacional de nossa existência, somos incompletos porque “*sem o outro não existimos*”; e o inacabamento, nossa inserção num processo histórico que está em construção, põe-nos em “*permanente processo social de busca*” (Freire, 1998: 61).

<sup>5</sup> Professora Titular da UECE (aposentada), Conselheira do Conselho Estadual de Educação e Secretária da Educação do Município de Russas. Mestra em Planejamento e Políticas Públicas pela UECE.

***Se queremos progredir, não devemos repetir a história,  
mas fazer uma história nova.***

**Gandhi**

## **1. Ensino noturno: aspectos comuns e marcantes**

Mesmo compreendendo que o ensino noturno não tem identidade própria, e ser esse um problema a ser enfrentado, vale, inicialmente, considerar alguns elementos que são comuns no contexto da escolarização à noite.

O aluno do ensino noturno é, geralmente, um trabalhador do mercado formal ou informal. Via de regra, é uma pessoa que durante o dia realiza uma atividade produtiva e à noite busca a escola como possível caminho para a tentativa de adquirir melhores condições de vida pessoal e profissional.

Dizemos “geralmente” e “via de regra”, porque sabemos da existência de outra categoria de alunos no ensino noturno: aqueles que, mesmo não estando empregado ou com uma ocupação econômica ativa, são de origem trabalhadora. Cumpre observar que, quase sempre, trazem consigo uma história de insucesso no ensino regular diurno.

Na maioria, são alunos com baixa auto-estima e pequenas expectativas. Buscam estudar à noite por razões como: esperam encontrar um ambiente mais adulto e apropriado a sua pessoa; têm responsabilidade em tarefas de casa, com destaque para o cuidar de seus irmãos mais novos; foram “tangidos” do ensino diurno por sucessivas reprovações ou questões disciplinares; e até porque pensam que a avaliação, no noturno, é facilitada.

O professor, por seu lado, é um profissional que já chega à sala de aula extenuado, pois está iniciando seu terceiro expediente de trabalho. Muitas vezes é descrente das possibilidades de aprender de seus alunos, e repete metodologias enfadonhas (muita fala do professor e muita escuta do aluno), sem qualquer diferença em relação a sua ação docente com crianças.

A escola noturna, enfim, carrega em si, e até por aqueles que a constituem, uma pecha de escola de segunda categoria. Se as condições não são satisfatórias no diurno, à noite são ainda piores: faltam auxiliares de apoio à docência, todos os serviços não são ofertados (a biblioteca, por exemplo, nem sempre é aberta nesse turno); a direção, freqüentemente, fica entregue ao diretor adjunto que, muitas vezes, prefere não alçar vôos mais altos para não gerar conflitos com a direção geral; a orientação pedagógica, se existente, concentra maior tempo no diurno; é menor a disponibilidade de tempo do professor para participar das reuniões de estudo e planejamento, do processo de formação continuada, das atividades integradoras do coletivo da escola.

Fica patente o esquecimento, da parte de todos, inclusive das autoridades governamentais, de que, para aqueles alunos dos cursos noturnos, é aquele período de aulas o único tempo disponível para estudar e aprender, um direito que lhes é legalmente assegurado.

## **2. Ensino noturno no Ceará**

Estudo realizado pela SEDUC<sup>6</sup> demonstra que um dos desafios a ser enfrentado pelas políticas educacionais é o atendimento da pressão pela abertura de mais vagas no ensino médio, tanto por parte dos que permanecem por mais tempo no sistema escolar, quanto dos que retornam à escola a fim de aumentar seu potencial de sucesso profissional.

---

<sup>6</sup> Por Francisco Kennedy Silva dos Santos – Orientador da Célula de Ensino e Pesquisa da Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação da Secretaria de Educação do Estado do Ceará.



Vejamos na Tabela que se segue os dados de matrícula dos cursos noturnos.

**Matrícula do Ensino Fundamental e Ensino Médio Noturno por Dependência Administrativa  
Ceará - 2004/2006**

Nível	Ano	População 15 a 39 anos	Estadual	Municipal	Particular	Total
Ensino Fundamental	2004	4.662.263	33.152	94.583	381	128.116
	2005	4.804.037	20.954	78.853	40	99.847
	2006	4.876.276	13.374	58.165	409	71.948
Ensino Médio	2004	4.662.263	151.359	1.263	2.409	155.031
	2005	4.804.037	161.107	826	1.797	163.730
	2006	4.876.276	156.299	762	1.373	158.434

Fonte: MEC-Inep/ Censo escolar

Notas: 1) Dados trabalhados pela Seduc-Ceavi

2) Os dados do ensino fundamental correspondem ao período de 8 e 9 anos não excludentes

Conforme podemos observar, no ano de 2006, foram 230.382 alunos matriculados no total do turno noturno, distribuídos nos seguintes níveis de ensino: 71.948 no Ensino Fundamental e 158.434 no Ensino Médio<sup>7</sup>. Se tomarmos esses números em perspectiva histórica é interessante observar que, em 2004, o total de matriculados no Ensino Fundamental era de 128.116, diminuindo em 2005 para 99.847, com um decréscimo de 22%. Uma das hipóteses para essa diminuição na taxa de matrícula para esse nível de ensino é uma maior procura pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Fazendo a análise por dependência administrativa, observamos que, no tocante ao ensino fundamental noturno, também vem ocorrendo a diminuição da matrícula, com exceção apenas da rede particular, cujo número de alunos, em relação às demais esferas administrativas, pode ser considerado inexpressivo. Detendo a maior matrícula, a rede municipal apresenta um total de 94.583 alunos, em 2004; 78.853, em 2005 e 58.165, em 2006. Como podemos constatar, do primeiro para o terceiro ano, houve uma redução do número de alunos em 38,5%. Na rede estadual, enquanto em 2004 eram 33.152 alunos, em 2006 esse número baixou para 13.374, o que significa 59,7% de estudantes a menos e, também, que a municipalização do ensino fundamental, no Ceará, tem reflexo no noturno. A rede particular, no entanto, aumenta sua matrícula, de 2004 para 2006, em 7,4%, passando de 381 para 409 alunos, após drástica redução de 2004 para 2005.

No que diz respeito ao ensino médio, a rede estadual, detentora da maior matrícula, apresenta o seguinte comportamento: aumenta o número de alunos em 6,4% (151.359 para 161.107), de 2004 para 2005, diminuindo de 2005 para 2006, de 161.107 para 156.299 alunos ou 3% a menos. A rede particular, por sua vez, tem sua matrícula diminuída, do primeiro para o terceiro ano, em 43%, passando de 2.409 para 1.373 alunos. A rede municipal sai de uma matrícula de 1.263 alunos, em 2004, para 762, em 2006, o que traduz 39,7% de redução.

<sup>7</sup> O total compreende somente os alunos matriculados no Ensino Fundamental e Ensino Médio regular noturno. Não estão incluídos os alunos matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Observando os dados da Tabela que se segue, verificamos que em 2006 a maior matrícula, no ensino fundamental noturno das redes estadual e municipal, foi de alunos na faixa etária de 15 a 19 anos; na rede particular, o maior atendimento registra-se na faixa de 20 a 24 anos. No ensino médio, prepondera em todas as redes de ensino a matrícula de alunos da faixa de idade de 15 a 19 anos.

Matrícula do Ensino Fundamental e Ensino Médio Noturno por Idade e Dependência Administrativa Ceará/2006

Idade	Nível	Estadual	Municipal	Particular	Total
15 a 19		8.814	42.877	69	51.760
20 a 24		2.232	7.423	120	9.775
25 a 29	Ensino	1.163	3.314	107	4.584
30 a 34	Fundamental	709	2.554	70	3.333
35 a 39		456	1.997	43	2.496
Total		13.374	58.165	409	71.948
15 a 19		94.939	429	1.132	96.500
20 a 24		45.663	238	184	46.085
25 a 29	Ensino	9.265	48	33	9.346
30 a 34	Médio	4.008	33	14	4.055
35 a 39		2.424	14	10	2.448
Total		156.299	762	1.373	158.434

Fonte: MEC-Inep/ Censo Escolar

Notas: 1) Dados trabalhados pela Seduc-Ceavi

2) Os dados do ensino fundamental correspondem ao período de 8 e 9 anos não excludentes

Outro ângulo fundamental para o estudo do ensino noturno diz respeito ao rendimento escolar que registra. Vejamos nas Tabelas, a seguir, como está essa realidade no ensino fundamental do Ceará.

**Movimento e rendimento do ensino fundamental diurno e noturno Ceará - 2003/2005**

Ano	Rede	Diurno				Noturno			
		Matrícula	Abandono	Aprovados	Reprovados	Matrícula	Abandono	Aprovados	Reprovados
2003	Estadual	223.911	8,7	78,8	12,5	46.472	37,1	54,7	8,2
	Federal	483	0,0	93,8	6,2	0	0,0	0,0	0,0
	Municipal	1.216.796	6,8	80,2	12,9	144.226	26,5	64,0	9,5
	Particular	198.401	1,4	95,0	3,6	925	12,3	82,5	5,2
	Total	1.639.591	6,4	81,9	11,7	191.623	29,1	61,8	9,1

2004	Estadual	205.803	9,5	78,0	12,5	36.122	39,6	51,9	8,4
	Federal	508	0,0	91,8	8,2	0	0,0	0,0	0,0
	Municipal	1.220.294	7,6	77,1	15,2	120.228	28,9	60,6	10,5
	Particular	203.848	1,1	95,3	3,6	522	8,7	84,6	6,7
	Total	1.630.453	7,0	79,5	13,4	156.872	31,3	58,7	10,0
2005	Estadual	182.060	8,0	79,2	12,8	22.811	39,9	49,4	10,7
	Federal	537	0,0	87,9	12,1	0	0,0	0,0	0,0
	Municipal	1.220.936	6,7	78,6	14,7	102.493	29,2	60,2	10,5
	Particular	192.166	0,8	95,4	3,8	82	17,6	61,5	20,9
	Total	1.595.699	6,1	80,7	13,2	125.386	31,1	58,3	10,6

Fonte: SEDUC/Coave/Ceavi/Censo Escolar.

Os dados acima nos mostram a produtividade do ensino fundamental nos dois turnos. Fazendo uma análise comparativa, confirmamos o que é voz geral: o noturno tem produtividade significativamente menor. Enquanto o maior índice de abandono no turno diurno foi 9,5%, na rede estadual, em 2004, no noturno, nessa mesma rede, em 2005, atingiu 39,9%. Os aprovados, por sua vez, oscilam entre cerca de 77% e 95%, no diurno, ficando entre 51% e 84% no noturno. Vale destacar que a rede estadual, chegou a apenas 49,4% de aprovados, em 2005. Isto demonstra que as taxas de desperdício (abandono + reprovados) no noturno são muito elevadas, ultrapassando ou chegando muito próximo de 40%, na maioria das vezes.

Vejamos, agora, essa produtividade do ensino médio noturno.

#### Movimento e rendimento do ensino médio noturno Ceará – 2003/2005

ANO	REDE	Matricula	Abandono	Aprovados	Reprovados
2003	Estadual	163.682	27,4	62,7	10,0
	Federal	42	19,1	45,2	35,7
	Municipal	850	31,4	65,3	3,4
	Particular	1.683	9,2	83,7	7,0
2004	Estadual	151.359	25,5	65,5	9,0

	Municipal	1.263	30,0	67,6	2,5
	Particular	2.409	12,1	81,6	6,3
2005	Estadual	161.107	28,2	63,9	7,9
	Municipal	826	21,4	71,9	6,7
	Particular	1.797	10,0	84,1	5,9

Fonte: MEC-Inep/ Censo escolar

Notas: 1) Dados trabalhados pela Seduc-Ceavi

De pronto nos chamam a atenção os dados referentes ao abandono. Comparando 2004 e 2006, verificamos que na rede estadual o índice de abandono cresceu de 27,36% para 28,22%. Na rede municipal, diminuiu de 31,36% para 21,40%. Contudo, é preocupante observar que de cada 100 alunos que ingressam, aproxima-se de 30 o número dos que abandonam.

Quanto à aprovação, e considerando somente a rede estadual, disparadamente a maior detentora do atendimento no ensino médio (concentra nos três anos em estudo entre 97% e 98% da matrícula), o mais elevado índice de aprovados foi em 2004, quando chegou a 65,5%, baixando para 63,9%, em 2006. Constatamos, então, pelos dados da Tabela anterior, que o desperdício no ensino médio noturno, embora um pouco menor que o do ensino fundamental desse mesmo turno, aproxima-se de 40% em várias situações.

Como agravante, podemos considerar a questionável qualidade da aprendizagem dos aprovados. Assim, vemos que estamos diante de um grande desafio para o qual urge medidas saneadoras, de cunho gerencial e pedagógico.

### 3. Construindo uma nova realidade: algumas pistas

As primeiras classes noturnas são dos tempos do Império. Registros de 1870 – 1880 informam que foram criadas com a intenção de atendimento daqueles que “a idade e a necessidade de trabalhar não permitem freqüentar cursos diurnos”, ou para servirem “ao homem do povo que vive do salário”. Acrescentam esses registros, que essas classes funcionavam

*em locais improvisados ou cedidos, seus professores recebiam apenas uma pequena gratificação para se encarregar dessas aulas. Poucos anos após sua instalação, notou-se que as escolas noturnas não estavam produzindo os resultados esperados e que a freqüência, grande no início das matrículas, diminuía sensivelmente no decorrer do ano letivo (Célia Pezzolo de Carvalho, 1984, p. 23).*

Pelo visto, é muito antiga essa história de insucesso dos cursos noturnos. Já era tempo de, partindo dos resultados das pesquisas realizadas, termos adotado providências sérias e comprometidas com a modificação dessa realidade.

Tudo leva a confirmar o que diz CARVALHO (1984) a respeito dessa questão: “o denominador comum dos cursos noturnos é, sem dúvida, o trabalho (...) “para os jovens do noturno, o que caracteriza a vida é o trabalho; é ele que fixa os limites do estudo, do lazer e do descanso”.

Cumprido considerar que se o trabalho acarreta maiores dificuldades para o aluno, por outro ângulo, traz ganhos no sentido do seu maior amadurecimento, fruto das suas experiências de luta pela vida. Favorece-lhe no sentido de poder avançar no seu percurso escolar, desde que sejam dadas condições para satisfazer suas necessidades e expectativas. Portanto, citando novamente CARVALHO, “a relação entre escola e trabalho é a pedra de toque” da atuação do profissional que atua no noturno.

Para Gramsci, a essência metodológica de um curso para trabalhadores, numa perspectiva libertadora, é a solidariedade de visão de mundo entre os alunos e a gestão escolar. Para ele, “*a escola do trabalho não é a escola do emprego nem a escola técnica poderia ser uma escola de funcionários*” O estudo, para Gramsci, é trabalho intelectual, sério, é esforço disciplinado, muscular-nervoso, que vem se acrescentar ao esforço da jornada de trabalho diurno. Não é fácil justapor uma jornada de trabalho diurno e horas noturnas de estudo. Não podemos esquecer que aquele que trabalha seriamente só com enorme força de vontade pode ir à escola instruir-se.

Vale, todavia, acrescentar que a escola, de um modo geral, não está bem. Sua função social de desenvolver aprendizagens significativas não está sendo cumprida a contento. Limita-se, quase sempre, a ensinar e age como se não tivesse a responsabilidade de **fazer o aluno aprender**. Aqui, é importante transcrever Rubem Alves quando afirma: “*Ensinar é uma tarefa mágica, capaz de mudar a cabeça das pessoas, bem diferente de apenas dar aula. Dar aula é só dar alguma coisa. Ensinar é muito mais fascinante*”. E nós acrescentamos: o ensinar precisa resultar nas devidas aprendizagens.

Estabelecida como está no Brasil a “cultura da repetência”, há uma necessidade de revertê-la, trabalhando com a Escola, **em todos os seus períodos**, com objetivos, projetos e responsabilidades comuns a todos os seus integrantes.

Considerando, porém, neste estudo, como foco o ensino noturno e tendo em vista o que determina a LDB, em seu Art. 4º, Inciso VI, que preconiza “oferta de ensino noturno regular, **adequado às condições do educando**” (grifo adicionado), é importante dar atenção ao que disse Lorieri (1995), “*seria necessário repensar globalmente a escola noturna: a formação de seus profissionais, suas condições de trabalho, seu projeto pedagógico*”.

Nessa perspectiva, não basta aumentar o tempo de escolarização ou a carga horária por disciplina dos cursos noturnos. O problema não está na quantidade de tempo, mas na sua otimização. É preciso reorganizar os tempos e os espaços, adequando-os às diferentes realidades e evitando interrupções e desarticulações curriculares. A melhoria do ensino noturno exige um trabalho coletivo que crie sua própria identidade, como parte de um processo que o pense, o execute e o avalie junto à comunidade escolar.

Sabemos que experiências voltadas para a melhoria do ensino noturno foram levadas a efeito em alguns estados brasileiros, especialmente das regiões sul e sudeste. Grande número dessas experiências concentrou o esforço na flexibilização do calendário escolar. Em alguns casos, diminuindo a jornada diária de aulas e aumentando o número de anos do curso ou prolongando o ano letivo, o que era considerado punição para muitos dos envolvidos. Muitas buscaram, ainda, modificar a metodologia de ensino com vistas a tornar as aulas mais dinâmicas e prazerosas, implantar calendários alternativos, matrícula por disciplina, currículo complementado com atividades extra-classes, regime semestral de disciplinas, um regime “especial”, conjugando o ensino presencial e a distância.

A maioria dessas experiências esbarrou na falta de condições necessárias ao seu desenvolvimento com maior eficiência ou foi suspensa sem qualquer avaliação, quase sempre por mudança na gestão do sistema de ensino. Outras, pensadas nos gabinetes da administração central, sequer entraram na “corrente sanguínea” da escola e se extinguíram pelo não-assumir dos que faziam a instituição escolar. Vale salientar, no entanto, o sucesso de algumas turmas que podem ser consideradas “ilhas de boa vontade de professores interessados”, que continuam na luta por um ensino noturno diferente e de qualidade.

Mediante tantas tentativas e os resultados expostos, fica evidente a necessidade de repensar o ensino noturno. Essa tarefa, contudo, deve ocorrer na sua totalidade, envolvendo a ação coletiva dos profissionais e comunidade escolar.

É importante, então:

a) a definição de políticas que viabilizem melhores condições materiais e humanas de trabalho para os profissionais, incluindo espaços pedagógicos complementares à sala de aula (bibliotecas, videotecas, laboratórios, quadras de esporte) e uma formação docente, inicial e continuada, possibilitando reflexões sobre os problemas que o turno enfrenta e a busca coletiva de alternativas de solução para esses problemas, tudo referenciado nas concepções de educação, aprendizagem, escola e ensino noturnos adotadas ou a serem adotadas. É preciso que essa formação tenha como princípio norteador o repensar constante de quais conhecimentos, qual currículo atende os objetivos e finalidades de uma escola noturna de qualidade;

b) a inclusão do ensino noturno no projeto político-pedagógico da escola, elaborado coletivamente, com explicitação clara da natureza e concepção de ensino noturno a serem trabalhadas, o que passa, necessariamente, por definições curriculares como o que ensinar, como ensinar e como avaliar. É preciso que essas definições se fundamentem na convicção de que o ponto de partida dos currículos e programas deve ser o mundo real, as práticas dos alunos articuladas e (re) significadas na interlocução com os conhecimentos sistematizados e mediados por atividades de aprendizagem que problematizam, contextualizam e favorecem mediações que possibilitam um processo pedagógico pautado na compreensão do **trabalho como princípio educativo**.

Concluindo essa reflexão, que se pretende inicial do processo a ser desencadeado para repensar o ensino noturno no Ceará, vale transcrever da Proposta Curricular de Santa Catarina (p.163):

*... é preciso que todos aqueles que lidam com educação, reconheçam que a "história é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro [...] é problemático [mas] não inexorável" (FREIRE, 1997, p. 21), que os fatos não estão dados, e portanto, para o enfrentamento da realidade e o embate com o futuro, é necessário ousadia, criatividade, astúcia do homem que se faz protagonista da sua história, e que mesmo diante do caos, mantém-se na busca de alternativas que apontem o caminho a ser percorrido.*

## **g) GESTÃO ESCOLAR**

### **Comunidades, parcerias e educação**

#### **Manter estabelecimentos de ensino ou criar sistemas educacionais?**

Elie Ghanem \*

NON DVCOR DVCO

(Do brasão de armas do município de São Paulo: "não sou conduzido, conduzo")

#### **Ensinar ou educarmo-nos?**

---

\* Professor da Faculdade de Educação da USP.

Ao examinar a idéia de parcerias e de relações conexas entre comunidades e educação, deve-se levar em conta que, na grande maioria das vezes, as possíveis relações entre esses dois pólos são orientadas antes pelo objetivo manter em funcionamento algum conjunto de estabelecimentos de ensino e não pela intenção de criar sistemas educacionais. Esse é um dos principais motivos pelos quais, quando a gestão no campo escolar alude a comunidades, destina a estas um papel coadjuvante, muitas vezes conservando-as em posição inalteravelmente subalterna, quando não se trata da mera justaposição de ações de organizações da sociedade civil, com fins lucrativos ou não, às rotinas escolares.

Note-se que, para constituir sistemas educacionais seria necessário adotar uma concepção de educação muito diferente da sua identificação com a idéia de ensino, cuja acepção mais forte parece ser mesmo a de “transmitir conhecimento”. Essa distinção conceitual não é feita geralmente, visto que a adoção dos termos educação e ensino como sinônimos solidificou-se na linguagem, o que se atesta nas próprias matrizes da legislação do País. A seção sobre educação da Constituição brasileira inicia, no artigo 205, com a afirmação de que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Logo no artigo 206, dispõe que “o ensino será ministrado” com base em sete princípios, quatro dos quais se referem expressamente a ensino: “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”; “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”; “valorização dos profissionais do ensino (...)”; “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (CONSTITUIÇÃO, 1988).

Ao invés dessa mescla, um exemplo muito atual de educação com significação discrepante da noção de ensino pode ser encontrado na Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada na Tailândia em 1990. Entre muitas proposições ousadas presentes naquele documento, podem-se destacar três idéias muito inovadoras em relação ao entendimento mais recorrente da expressão “educação básica”. Uma das proposições é a de que a educação se inicia com o nascimento e dura por toda a vida, de forma que não pode resumir-se a uma “idade escolar” ou exclusivamente a organizações de ensino.

Outra assertiva coloca a aprendizagem no centro da prática educacional, posição tradicionalmente ocupada pelo ensino. Como consequência, a visão sobre a aprendizagem se expande, já que antes estava francamente confinada àquela parcela determinada pelos objetivos do ensino e que se pretendia resultante das atividades deste. No ambiente escolar, sempre que se atribuiu importância a aprendizagens, tratava-se daquelas que se esperam como efeitos do ensino.

Uma terceira idéia da Declaração Mundial desafia a educação a responder a necessidades básicas, portanto, não presume que a mera oferta escolar já responderia a tais necessidades, obrigando, ademais, a fazer da identificação destas o próprio ponto de partida da prática educacional.

Uma concepção educacional dessa espécie e a correlata pretensão de constituir sistemas educacionais estão reclamando a combinação de muitos e variados agentes educacionais (centros esportivos, empresas, bibliotecas, casas de espetáculos, grupos de debates, associações voluntárias e muitos outros lugares de encontro e formas de comunicação), considerando a escola como um dentre estes, embora especialmente importante ao ser comparada com os outros.

Apesar de essas aspirações voltadas à edificação de sistemas educacionais terem sido afirmadas na arena internacional há quinze anos, o que se observa é a firme persistência das idéias e ações que as antecederam. Quando se pensa na educação de um município, de um estado ou do País, têm-se em mente conjuntos de estabelecimentos escolares subordinados a órgãos administrativos, conjuntos que o uso denominou de redes ou sistemas. Comentando o uso do termo sistema com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 4.024, de 20/12/61), Saviani aponta que, embora

a lei se destinasse à sistematização da educação, isso não ocorreu, afirmando não existir sistema educacional no Brasil. Veja-se um trecho pertinente a esse respeito:

(...) as palavras “educação” e “ensino” bem como o adjetivo “escolar” são usados indiferentemente, atribuindo-se-lhes, mais ou menos, o mesmo significado. De que significado se trata, isto, porém, não é explicitado. Ou seja: não se indica se é o termo “ensino” que é assimilado ao significado de “educação” ou vice-versa; o mesmo se diga do termo “escolar”. Apesar dessa não-explicação, percebe-se, entretanto, que o tema central da Lei é o ensino, encarado na sua forma institucionalizada, ou mais precisamente, escolarizada. Isto fez com que predominasse, no emprego do termo *sistema*, o critério administrativo. Com efeito, das dezoito vezes em que o termo aparece, quatro seguem esse critério, duas guiam-se pelo grau de ensino, uma pela entidade mantenedora e outra pela natureza do ensino. Quanto aos dez restantes, se bem que não excluam outros critérios, evidentemente e de modo mais incisivo, comportam também o critério administrativo. (...) o uso que se fez do termo *sistema* na Lei, pode ser caracterizado como *assistemático*, apesar do paradoxo que essa afirmação encerra. (SAVIANI, 1981)

Vale mencionar que, mais recentemente, o sentido da palavra sistema chega a ser confundido com o daqueles órgãos que estão no topo da hierarquia administrativa (o ministério da educação, secretarias de educação ou departamentos de educação). Isso se constata, por exemplo, no seguinte trecho da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1996)

Os conjuntos de escolas mantidas por governos de qualquer nível não são sistemas, ao menos porque as partes do suposto sistema (órgãos administrativos e estabelecimento escolares aos quais estes estão vinculados) não são, nem sequer a minoria das unidades escolares, interdependentes, não guardam relações funcionais recíprocas.

Também chamados de redes, os conjuntos de estabelecimentos escolares só o seriam em um sentido muito vago. Porque, tipicamente, cada estabelecimento que faz parte de uma “rede” escolar não se relaciona horizontalmente com os demais, com os quais se liga apenas indiretamente e tão só pelo fato de que todos se relacionam verticalmente com os mesmos órgãos superiores ou intermediários da hierarquia administrativa. Isso se pode comprovar de muitas maneiras, por exemplo, em 2001, um conjunto de 45 escolas estaduais vinculadas à Diretoria de Ensino Leste 1 na capital de São Paulo, foi dividido em onze grupos de quatro a cinco unidades próximas entre si para a realização de um curso voltado a integrantes de conselhos de escolas. Embora esses grupos de estabelecimentos estivessem situados nos mesmos territórios e atuassem junto às mesmas populações residentes, não apresentavam nenhuma ação conjugada, nem mesmo entre apenas duas unidades (ver GHANEM, 2001). A observação, ainda que não controlada, indica que, no Brasil, essas características são a regra.

A conjugação de diferentes agentes educacionais também é obstada pelo extremo desequilíbrio de poder no interior dos próprios “sistemas”. A gestão das “redes” escolares



concentra as decisões de maior alcance estratégico na cúpula, restando à base apenas decisões operacionais.

É de esperar que as decisões administrativas e financeiras estejam fundadas na noção de educação como sinônimo de ensino, da qual decorrem as aulas com seus horários padronizados, a perspectiva de progressão mais ou menos homogênea de turmas, a aprovação ou reprovação de estudantes, os níveis da carreira do magistério etc. Mas, paradoxalmente, aquelas decisões podem contrariar até mesmo propósitos de ensino, obedecendo a lógicas alheias, tais como a da racionalidade da distribuição de recursos segundo as conveniências dos operadores dos órgãos administrativos, freqüentemente estandardizadoras, em detrimento das pessoas que prestam serviços diretamente nos estabelecimentos, cujas peculiaridades - de tamanho, modalidade, contexto político local, origem social do corpo discente, experiência e preferências dos profissionais etc. - se vêem desconsideradas. Nesses casos, a melhor das hipóteses seria que as decisões administrativas e financeiras se baseassem na noção de educação como ensino. Nunca se colocariam na perspectiva da educação em sentido mais amplo.

Mesmo as decisões “pedagógicas” exaradas da cúpula da hierarquia administrativa geralmente são pautadas pelas decisões “administrativas” e “financeiras” e não o inverso. Estas limitam severamente as práticas pedagógicas em sentido estrito, ou seja, as que se dão no contato face a face entre profissionais da educação (principalmente docentes) e discentes. Basta lembrar a noção de “dia letivo” como dia contado para remuneração de docentes, no qual estes estão efetivamente “em sala de aula” (ainda que não importe exatamente o que aí estejam fazendo), somada à habitual ausência de tempo nas jornadas e de recursos para transporte necessário a visitas a outros locais e ações importantes para a diversificação da aprendizagem.

Tais condições essenciais na história dos estabelecimentos escolares determinam que, quando há parcerias, estas costumem ocorrer como relações bilaterais (literalmente aos pares), não em coalizões multilaterais. Certamente, esforços de caráter multilateral implicariam desafios de coordenação na busca de urdir consensos quanto a objetivos, procedimentos e responsabilidades. Mas é a natureza mesma da educação pretendida que leva a colaboração do campo escolar com outros agentes a ser algo eventual e esquivo. Vez ou outra, uma empresa ou uma organização não governamental faz entendimentos com uma Secretaria da Educação ou diretamente com uma unidade escolar. Há indícios de que a eventual convergência em torno de algum objetivo não se faz acompanhar da observação das características que tornam os pares desiguais.<sup>8</sup>

Os dados disponíveis são fragmentários e incertos, mas levam a crer que as parcerias que se constituem no nível da cúpula da hierarquia administrativa independem de processos que podem ter lugar na base da hierarquia e até ignoram esses processos, por isso mesmo não fortalecem esforços situados no nível dos estabelecimentos escolares. Uma empresa, que, entre 1997 e 2000, chegou a distribuir materiais paradidáticos em 17 mil escolas públicas e particulares, proclamou essa atuação como “a maior parceria da iniciativa privada com o governo federal dentro do Programa *Acorda, Brasil. Está na hora da Escola!*” (GONÇALVES JÚNIOR, 2004: 3). Sobre as características da parceria nesse caso, apurou-se que houve, inicialmente, a estratégia para divulgação da iniciativa com materiais de amostra e ficha de inscrição para a adesão por parte das escolas, posteriormente acrescida do uso de *telemarketing* e de palestras junto a professores.

Estas eram desenvolvidas com a colaboração das secretarias de educação, cuja função era a convocação dos professores para assistir as palestras. No mesmo sentido, (...) os dados para se chegar até as escolas foram obtidos mediante listagens fornecidas pelas secretarias de educação e pelo MEC. (GONÇALVES JÚNIOR, 2004:63)

---

<sup>8</sup> A esse respeito, é sugestiva a pesquisa de Alvarenga (2000), que pretendeu compreender como, em especial, os professores e técnicos de uma escola estadual, assumiram um projeto proposto por uma empresa como parceria e tentaram transformá-lo em uma proposta própria.

Não é possível dizer se essa é a ilustração do que geralmente acontece, mas também não se dispõe de sinais nítidos de que a experiência de parcerias não seja marcada pela superficialidade, o que dependeria da efetiva elaboração conjunta de projetos e do aprendizado mútuo, fundamentos importantes para alianças duradouras.

O que se pode encontrar nas parcerias que fortuitamente se celebram no campo educacional é o fato de não convidarem à ampliação da participação na configuração de grandes linhas (diretrizes) de política educacional e da correspondente destinação de recursos em escala municipal, assim como estadual ou nacional. A participação ampliada em decisões só chega a ser incentivada quando diz respeito ao nível dos estabelecimentos, nos quais não se tomam decisões sobre os principais recursos. Assinale-se que, no chamado setor de serviços e em atividades educacionais contínuas, os maiores montantes de recursos financeiros são demandados pelas despesas com pessoal. No entanto, ordinariamente a decisão sobre folha de pagamento é monopólio da cúpula governamental, muitas vezes, de uma parte desta completamente alheia às autoridades do próprio setor escolar.

### **Comunidades e aprendizagem**

Geralmente, o termo “comunidade” no campo educacional assume o significado de grupo de moradores do local (muitas vezes, do bairro) onde se localiza o estabelecimento, distinguindo-se das categorias que compõem diretamente a escola: docentes, funcionários não-docentes, discentes.

Devido à concepção da educação escolar como redução da educação ao ensino, que se realiza pela exclusiva atuação docente, obscurece-se o fato de que grupos de diversos tamanhos e composições constituem comunidades, inclusive dentro dos estabelecimentos, assim como cada uma de suas classes (o conjunto formado por docentes e discentes de uma turma), bem como outros subgrupos informais que se constituem no interior do ambiente escolar ou na interseção deste e seu ambiente externo. Pelo menos é o que se pode admitir a partir de uma noção de comunidade que não a identifica com uma sociedade tradicional (como classicamente já o fez Tönies), tampouco restringe o comunitário ao rural:

O conceito de comunidade sugere efetivamente a idéia de proximidade por interesses comuns e por outros traços tais como o aspecto afetivo e o sentido de pertinência. A proximidade pode originar-se no parentesco, na vizinhança, na participação em uma cultura comum ou no exercício de atividades baseadas em interesses comuns. (NEIROTTI & POGGI, 2004: 43)

Seguindo essa linha, NEIROTTI & POGGI (2004) partilham do entendimento de que em cada indivíduo se dão várias pertenças comunitárias, algumas demarcadas pelo espaço local e outras não.

Pela mesma idéia recorrente de educação como ensino, também não se ressalta que o fato de fazer parte das comunidades intraescolares ou de outras comunidades gera aprendizagens, seja a partir das suas relações internas seja devido às relações entre os integrantes das comunidades e as pessoas que destas não fazem parte. Portanto, admitindo essa ligação entre comunidades e aprendizagens, pode-se entender que a constituição de mais comunidades gerará mais relações e, com estas, respectivas aprendizagens. Não apenas no sentido quantitativo, pois, gerando-se outros tipos de relações, pode-se esperar que apareçam também outros tipos de aprendizagens.

Entendendo que as comunidades existentes e as que venham a se constituir implicam aprendizagens, é conveniente reservar a expressão comunidade de aprendizagem para

designar aquela na qual, em sentido estrito, seus integrantes buscam gerar aprendizagens deliberadamente e coordenadamente.<sup>9</sup>

Muito diferente dessa perspectiva, no campo educacional, a gestão administrativa, pedagógica e financeira é entendida como gestão de um conjunto de estabelecimentos de ensino e a idéia de parceria com “a comunidade” é a idéia de uso de recursos materiais, financeiros e humanos para tornar mais adequadas as condições em que o ensino é realizado pelos docentes.

Ainda quando a gestão é de alguma maneira orientada por planos, não os extrai da interação criativa entre os integrantes dos estabelecimentos da “rede” escolar, entre estes e “a comunidade” suposta como beneficiária dos serviços dos primeiros, entre o setor educacional e os demais setores de políticas.

### **Parcerias ou planejamento democrático?**

A prática de parcerias mais ou menos referidas a órgãos administrativos de conjuntos de estabelecimentos escolares, a estes últimos e a comunidades condiz com o estilo excludente e tecnocrático pelo qual se formulam planos de educação. O atual Plano Nacional de Educação foi aprovado em janeiro de 2001 pelo Congresso Nacional (Lei n. 10.172/2001), resultando de pressões e negociações de organizações da sociedade civil junto aos parlamentares, mas abrangendo uma parcela muito circunscrita. A opinião pública desconhece a existência da lei e suas proposições. Não obstante o esforço da Campanha Nacional pelo Direito à Educação ([www.campanhaeducacao.org.br](http://www.campanhaeducacao.org.br)), que congrega dezenas de organizações, mesmo a categoria do magistério ignora, por exemplo, que uma das metas do Plano Nacional era ampliar o gasto público, em dez anos, dos atuais cerca de 3,5% do PIB para 7%. Ignora também que essa meta foi um dos nove pontos vetados pelo presidente Fernando Henrique Cardoso quando sancionou a lei.

A mesma lei determina que sejam elaborados planos estaduais e municipais. A esse respeito, o que ocorre no Estado de São Paulo e em sua capital é muito significativo. Passados dois anos da aprovação do Plano Nacional, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo anunciou algumas reuniões para discussão de um plano estadual, para as quais definiu unilateralmente prazos e pautas. Abriu também um espaço na página web da Secretaria para a inclusão de propostas referentes ao plano. As medidas não foram suficientes para assegurar a ampla participação, o que foi objeto de crítica e intervenção de organizações da sociedade civil.

Não poderia ser mais oportuno o momento de retomada do Comitê Estadual de São Paulo: a construção do Plano Estadual de Educação (PEE). No dia 27 de junho de 2003 nada menos que 30 organizações da sociedade civil se reuniram para retomar a Campanha no estado. (...).

Poucos dias depois, 2 de julho, seis dessas entidades já participavam de audiência pública na Secretaria de Educação, onde seria apresentado o projeto de PEE do governo. As entidades questionaram o prazo de 15 de outubro como data limite de entrega do Plano à Assembléia Legislativa, argumentando que não havia tempo suficiente para garantir ampla participação da sociedade. As entidades aproveitaram a ocasião para entregar uma carta, reivindicando uma reunião com o secretário para discutir especificamente o processo de participação da sociedade civil na elaboração do PEE. (Disponível em <http://www.campanhaeducacao.org.br/>. Acesso em 2 de agosto de 2004)

---

<sup>9</sup> Exemplos significativos de esforços no sentido de constituir ou consolidar comunidades de aprendizagem são os 14 projetos que participaram da iniciativa em educação básica Comunidade de Aprendizagem, proposta e apoiada pela Fundação W. K. Kellogg, entre 1997 e 2002. Os relatórios de autoavaliação desses projetos estão reunidos em (NEIROTTI & POGGI, 2004a)

Em aproximadamente três meses, o prazo estava concluído e a proposta sistematizada pela Secretaria seguiu para a Assembléia Legislativa. Isso ocorreu de forma completamente dissociada de processos que eventualmente vinham tendo lugar em nível municipal. Alguns destes até com características mais mobilizadoras e abertas, como foi o caso do município de Amparo:

A Secretaria Municipal de Educação de Amparo esteve realizando nos dias 05 e 06 de dezembro [de 2003], a I Conferência Municipal de Educação, com o tema “Construindo e Transformando a Educação em Amparo”, quando foram encaminhadas as propostas discutidas nas pré-conferências realizadas neste semestre e definidas as metas que irão compor o Plano Municipal de Educação.

A discussão coletiva do Plano Municipal de Educação teve início em junho de 2003, quando a Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação promoveram o V Fórum de Educação para Cidadania “Desafios para a construção coletiva do Plano Municipal de Educação”, que contou com a participação de representantes de escolas municipais, estaduais e particulares, de diversas ONGs e dos diferentes Conselhos Municipais.

Segundo a secretária municipal de Educação, este evento deu abertura às Pré-Conferências organizadas em oito regiões do município, que buscaram mobilizar as instituições públicas, a sociedade civil organizada e comunidade escolar para participarem do processo, de acordo com o Plano Nacional e com Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. (Disponível em [http://www.amparo.sp.gov.br/noticias/agencia/2003/2003\\_dez/031209\\_conf-educ.htm](http://www.amparo.sp.gov.br/noticias/agencia/2003/2003_dez/031209_conf-educ.htm)). Acesso em 2 de agosto de 2004)

Na capital do Estado, ao contrário, apesar do empenho de organizações da sociedade civil junto à Secretaria Municipal de Educação, como foi o caso do Fórum de Educação da Zona Leste, não houve nenhuma resposta efetiva do poder público no sentido de uma ampla convocação e de apoio consistente para a elaboração democrática de um plano de educação para o município.

A existência de um plano estadual, ainda que em versão preliminar e tramitando na Assembléia Legislativa, que independe dos planos dos 645 municípios do Estado indica nitidamente o quanto à definição de linhas gerais de política educacional está dissociada da participação das comunidades, seja qual for a concepção de comunidade que se tenha. Mostra o lugar circunscrito que parcerias concernentes à gestão da educação ocupam nas práticas mais usuais.

Com tais características preponderando nos aspectos que dizem respeito à gestão no campo educacional, fica demonstrado que a pretensão de manter “sistemas” de ensino em funcionamento ocupa o lugar de qualquer eventual pretensão de constituir sistemas educacionais, para a qual a participação ativa das comunidades seria determinante.

## **h) EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS**

### **Novas tecnologias e educação a distância**

Prof. Elicio Pontes  
Universidade de Brasília - Faculdade de Educação

#### **Introdução**

O futuro já chegou, resultado inevitável da revolução caracterizada pelo conjunto das (novas) tecnologias de informação e comunicação, identificadas pela sigla TIC, ou mais freqüentemente, NTIC. É o que podemos ler, ver e ouvir diariamente nos diversos meios de comunicação, nos anúncios dos mais variados e fantásticos aparelhos que estão ao nosso alcance nas lojas sofisticadas ou no comércio dos camelôs espalhados pelas calçadas, nos artigos e livros de especialistas de diferentes áreas, etc. Esse futuro na verdade já é o presente, na definição mais comum do maravilhoso mundo em que vivemos atualmente. Nada poderia ser mais reconfortante para nós, brasileiros, que crescemos embalados pela afirmação de que o Brasil é “o país do futuro”. Esperamos que, desta vez, seja para valer. Ou melhor, que finalmente sejamos capazes de transformar essa idílica utopia em realidade.

A educação tem sido reconhecida ou proclamada praticamente sem contestação como um dos fatores indispensáveis à realização de nosso grandioso destino como nação no cenário mundial, mas, por várias razões, até hoje não parece haver cumprido esse papel. Neste caso, o futuro ainda não chegou. As tecnologias de informação e comunicação também fazem parte do cenário em que costumamos vislumbrar soluções para os problemas educacionais que nos afligem há longo tempo, o que impõe aos educadores a necessidade de refletir sobre o que elas realmente significam e o que poderemos fazer com elas. Ênfase a importância desse olhar desde a perspectiva do educador porque o fascínio que as novas tecnologias exercem produz um discurso muito difundido e, muitas vezes, aceito sem maiores contestações no próprio meio educacional, que poderia resumir-se na afirmação de um poder quase mágico inerente às tecnologias desenvolvidas a partir da revolução informacional. Logo, segundo esse discurso, por que isso não seria verdade também em relação à educação?

Não é a primeira vez que acreditamos em previsões apresentadas quase como profecias que anunciam o fim de todos os nossos problemas, nem a primeira vez que enfrentamos frustrações impostas pela realidade. Principalmente a *nossa* realidade brasileira. Pretendemos, neste texto, propor alguns elementos de reflexão que possam levar, por um lado, a uma visão menos idealizada ou deslumbrada das tecnologias e, por outro, contestar uma postura anti-tecnológica igualmente de frágil sustentação – atitudes extremas que costumam ser qualificadas como *tecnofobia* ou *tecnofilia*, rótulos nada lisonjeiros aplicados aos seus respectivos defensores.

### **Contextualização histórica das tecnologias de comunicação**

O enfoque principal deste texto é sobre Educação a Distância, e consideramos importante fazer uma rápida apreciação das tecnologias a partir do momento em que se iniciou, de fato, a comunicação à distância não dependente de um mensageiro ou do transporte físico da informação, com a invenção do telégrafo. Na verdade, poderíamos começar bem antes, desde a impressora de Gutenberg, no final do século XV, como um marco histórico, uma vez que a impressão de livros – e, mais tarde, jornais, revistas, etc., – introduziu uma das mais importantes tecnologias e inaugurou uma nova era, a da comunicação escrita não restrita a uns poucos privilegiados capazes de ler e escrever. O que queremos ressaltar é a relação entre comunicação e educação, o que já seria suficiente para demarcar a grande virada histórica representada pela imprensa e pelo livro. Não é por outra razão que os materiais impressos estão na origem da primeira fase da EAD na forma de ensino por correspondência, e continuam desempenhando papel fundamental até hoje, numa era dominada pelas tecnologias virtuais.

O telégrafo, como tecnologia que dá início à era da comunicação à distância, só pôde existir com outro avanço tecnológico, que está na raiz de todos os meios que vêm a seguir: a geração e aproveitamento de eletricidade, sem a qual as comunicações eletrônicas seriam impossíveis. Mas, o telégrafo era um meio muito limitado. Era

necessário estabelecer uma ligação física, plantando postes e esticando fios de um ponto geográfico a outro, e contentar-se com uma comunicação limitada a ruídos. Foi necessário criar uma linguagem artificial que permitisse o envio de palavras codificadas (Código Morse) através do sinal elétrico transportado por um fio de cobre. Por um processo semelhante, já que dependia de fios interligando um ponto a outro, mas com uma grande diferença, o outro grande invento foi o telefone, que na realidade representou o primeiro salto de qualidade. Apesar de restrito à comunicação individualizada, pessoa a pessoa, pela primeira vez, com o transporte da voz, era possível uma verdadeira interlocução imediata. Cada pessoa na ponta da linha se tornou simultaneamente emissor e receptor de uma mensagem, tornando possível a conversação, o diálogo.

Outro passo fundamental foi a invenção do rádio, o primeiro meio de comunicação realmente à distância, já que não dependia de um suporte físico para conduzir a mensagem. Vale destacar que, no primeiro momento em que se conseguiu transmitir sinais utilizando a propagação de uma onda eletromagnética, só foi possível enviar e captar ruídos, e por isso o rádio foi chamado, pelos seus primeiros inventores, “telégrafo sem fio”. Mas logo se desenvolveram processos que fundiam as ondas eletromagnéticas às ondas sonoras, possibilitando transportar e captar sons articulados: voz, música, etc. Durante a primeira metade do século XX o rádio viveu sua época de ouro, inclusive no Brasil, onde se iniciou em 1923, com a primeira emissora criada pelo médico e antropólogo Edgar Roquette Pinto.

O verdadeiro grande salto qualitativo tecnológico nas comunicações se deu com a televisão, por sua capacidade de transmitir à distância, simultaneamente (hoje, costumamos dizer “em tempo real”), sons – uma extensão da função do rádio – e imagens em movimento, um gigantesco avanço em relação à fotografia e ao cinema. Embora àquela altura já com três décadas de existência e consolidado como meio de registro, documentação e principalmente como um fantástico meio de entretenimento e cultura, o cinema era naturalmente restrito a um recinto – uma sala de projeção, uma casa de espetáculos, uma exibição ao ar livre, espaço ao qual o espectador tinha de se dirigir. A TV mudou radicalmente esse processo, passando a levar produtos audiovisuais em uma linguagem muito semelhante à do cinema (há diferenças e semelhanças, mas não é nosso objetivo discuti-las neste texto), diretamente à residência dos espectadores.

Objeto de pesquisas tecnológicas em vários países desde a década de 1920, a TV só iniciou de fato o seu indiscutível reinado como meio de comunicação, que se estende até hoje, no final dos anos quarenta, quando passou a ser produzida e veiculada comercialmente, ao mesmo tempo que começava a produção de televisores a preços razoavelmente acessíveis ao público, sobretudo nos Estados Unidos da América. A televisão aprofundou ainda mais sua predominância como o mais importante meio de comunicação do século XX com a expansão de seu raio de ação, através de redes de torres retransmissoras, e a consolidou definitivamente com os satélites de comunicação. O que antes se limitava a emissoras locais, de alcance restrito a algumas dezenas de quilômetros, se transformou em grandes redes de emissoras e retransmissoras de alcance nacional e mundial.

Finalmente, o grande salto qualitativo, quase sempre identificado como a grande revolução tecnológica e comunicacional que vivemos atualmente, é resultante da era da informática. Embora o computador não seja propriamente um recém-chegado neste cenário, o que pode ser considerado uma mudança de paradigma se dá a partir do computador pessoal e da rápida evolução nas telecomunicações que deram origem à rede mundial (*world wide web*, ou simplesmente *www*), especialmente quando a internet se torna aberta e pública. Este é um fato recente, situado na última década do século passado, que estabeleceu um novo paradigma nas comunicações e em praticamente todos os demais fenômenos sociais correlacionados, entre eles a educação.

## **Tecnologias de comunicação e educação: uma relação antiga**

Cada meio de comunicação sempre despertou, desde o início, o interesse por seu uso na educação a distância, mesmo antes de se utilizar essa denominação. No Brasil, o pioneiro da radiofonia Roquette Pinto idealizou e implantou um sistema de rádio-escola no Rio de Janeiro, que ele propunha também existisse em todo o país, através da instalação de potentes emissoras em todas as capitais dos estados. Nas décadas de 30 e 40 várias iniciativas de rádio educativo foram desenvolvidas, com algum sucesso, mas de vida efêmera. No início dos anos 60 foi criado o Movimento de Educação de Base, MEB, e mais tarde um projeto governamental que envolvia o ensino médio, o Projeto Minerva, retransmitido obrigatoriamente (a exemplo da “Voz do Brasil”) pelas emissoras de todo o país. Outro exemplo marcante é o da antiga União Soviética, que já em 1922 (mesmo ano em que Roquette Pinto fez a primeira demonstração do rádio no Brasil) estabeleceu um sistema de ensino a distância por correspondência, que logo em seguida incluiu o rádio, um meio de comunicação essencial num país, como o Brasil, de dimensões continentais. A França também utilizou a educação a distância em pleno período da segunda guerra mundial, para assegurar a continuidade do ensino a estudantes isolados ou deslocados em razão do conflito.

A televisão também tem sua história ligada à educação. Na Inglaterra, a BBC (British Broadcasting Corporation), que já utilizava o rádio, iniciou suas primeiras atividades educativas ainda na década de 1930. Vale ressaltar que a televisão sempre teve um caráter público até que, nos Estados Unidos, começou seu uso comercial, em 1947. Mesmo nos EUA a batalha por transformar a TV em meio educativo se iniciou cedo, o que levou à criação de várias emissoras, muitas delas ligadas a universidades. No Brasil, onde a televisão chegou em 1950, mais uma vez Roquette Pinto e outros pioneiros do rádio se empenharam pelo uso educativo da TV, e chegaram a projetar um sistema semelhante ao que haviam idealizado para o rádio. Por uma coincidência que nada tem de estranha, essa iniciativa fracassou, e o país só iniciou a criação de emissoras educativas nos anos sessenta, quando as condições tecnológicas começavam a possibilitar a criação de redes de comunicação de alcance nacional.

As relações entre tecnologias/meios de comunicação com a educação podem ser resumidas em duas vertentes básicas: 1) sua introdução na escola, mais precisamente na sala de aula, começando com o cinema; 2), o uso dos meios eletrônicos de comunicação de massa – rádio e televisão – para o desenvolvimento de várias formas de educação a distância. A primeira vertente tem seu grande momento nos anos 50, com a introdução do cinema em larga escala no sistema de ensino nos EUA, abrindo caminho para a televisão, que começava a se expandir e popularizar-se como meio de comunicação e entretenimento. O cinema havia sido largamente utilizado pelos norte-americanos (e por alguns outros países) como meio de treinamento industrial e militar durante a segunda guerra mundial, que acabara de se encerrar, e logo se iniciou um amplo movimento que envolvia o governo, muitos educadores e a própria indústria cinematográfica no sentido de utilizá-lo no ensino regular. Nessa esteira, vieram outros meios audiovisuais, adaptados ou desenvolvidos em função da escola e de sua forma tradicional de atuação, basicamente centrada na ação do professor: diversos tipos de projetores, retro-projetores, etc. Neste caso, as tecnologias foram trazidas para dentro da escola, geralmente como auxiliares do professor, para ilustrar ou enriquecer sua comunicação verbal. Esse exemplo dos Estados Unidos tem correspondência em vários outros países europeus, asiáticos e latino-americanos, em maior ou menor escala.

Os meios de comunicação *de massa*, representados paradigmaticamente pela televisão, estão na origem do grande movimento no sentido de levar a educação para *fora* da escola, *para além* da sala de aula – em síntese: *educação a distância*. Talvez pela própria natureza dos meios, a grande motivação desse movimento era a massificação da educação. Embora o termo seja ambíguo, prestando-se à interpretação como uniformização e alienação, na verdade pretendia-se a expansão, ampliação, popularização, democratização das oportunidades educativas, não apenas em função do apelo das próprias tecnologias, mas como tentativa de superar as limitações e

insuficiências dos sistemas escolares tradicionais, pressionados em toda parte por uma população em constante crescimento. Não é de estranhar, portanto, que muitas das críticas feitas aos meios de comunicação de massa tenham se transferido, justificadamente ou não, para uma modalidade de educação que se baseia nesses meios, de certa forma imitando os mesmos modelos, questionáveis do ponto de vista educativo (unilateralidade, superficialidade, banalização, etc.). A EAD sofreu com os preconceitos, especialmente no Brasil, até recentemente. O interesse atual está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento da internet, mas apesar do grande entusiasmo despertado, não escapa das antigas e novas polêmicas relacionadas à qualidade da educação, principalmente pela larga presença de instituições movidas por interesses mais mercantilistas do que educativos. Os velhos preconceitos se traduzem numa certa desconfiança, mesmo em relação a projetos públicos e iniciativas governamentais.

### **Gerações de tecnologias e EAD**

Educação a distância não existe sem tecnologias de comunicação: esta é uma constatação inicial que não se pode deixar de fazer. Em consequência dessa relação (poderíamos dizer dependência), a EAD tem sido definida em função da tecnologia predominante num determinado período, e atualmente tornou-se sinônimo de educação via internet, on-line, virtual, e outras expressões semelhantes. Costuma-se falar de “gerações de EAD”, que podem ser assim resumidas:

Primeira geração, sustentada por materiais impressos enviados aos estudantes – os meios de transporte são fundamentais como meios de *comunicação* – característica básica dos cursos por correspondência, cursos livres de formação técnica e profissional;

Segunda, a dos meios de comunicação de massa (MCM), rádio e televisão, com maior envolvimento dos sistemas educativos e relação com atividades curriculares, principalmente de caráter supletivo;

Terceira, a geração das comunicações telemáticas baseadas na rede mundial de computadores e em programas virtuais, com utilização num amplo espectro, desde a auto-aprendizagem até aos sistemas formais de ensino.

Atualmente, não se pode falar de EAD sem computadores em rede, produtos e processos virtuais de comunicação, interação, simulação, etc. Mas, o que significa isso? Há vários aspectos que devem ser considerados. O principal deles se refere à própria *natureza do entorno virtual* em que vivemos, e dentro do qual é preciso pensar a educação. A atual “geração” de tecnologias se define, essencialmente, por seu caráter virtual. É indiscutível que uma tecnologia e, sobretudo, um conjunto delas de natureza semelhante, modifica profundamente a sociedade em que se inserem. Isso se tornou ainda mais evidente na era da informática.

Várias metáforas têm sido utilizadas para definir a realidade tecnológica atual: sociedade informática, da informação, do conhecimento, em rede, ciberespaço, cibercultura, etc. Consideramos útil ao que discutimos neste texto a metáfora criada pelo sociólogo espanhol Javier Echeverría: Telépolis (uma *polis* planetária, fundada nas tele-tecnologias, aquelas que nos possibilitam agir e interagir à distância), cujas propriedades inéditas a diferenciam dos entornos sociais precedentes. O primeiro entorno, de dependência e integração com a natureza, o segundo, a partir das tecnologias que levaram à predominância do ambiente social urbano, mas ainda essencialmente presencial e próximo, e o terceiro, (“Telépolis, a cidade planetária”), cujo poder se assenta mais no ar do que na terra (satélites de comunicação, de previsão do tempo, de espionagem, de uso militar, etc.). Com o conceito de “entorno”, esse autor pretende expressar mais do que as acepções comuns, de ambiente ou meio-ambiente:



*As inter-relações entre os seres humanos, e entre eles e seu entorno, são baseadas na proximidade e na vizinhança. De fato, o próprio entorno contém essa significação: é aquilo que está ao redor do nosso corpo, de nossa vista, ou geralmente, das diversas implementações que foram criadas para expandir nosso espaço imediato. (...) As teletecnologias possibilitam a construção e um terceiro entorno totalmente diferente dos demais. (Echeverría. 1999 :45).*

As principais características do terceiro entorno justificam as afirmações de que vivemos em um mundo realmente distinto. A primeira delas é a *artificialidade* de grande parte do espaço social e das próprias relações que nele se desenvolvem. Alguns exemplos corriqueiros: ao sacar dinheiro com um cartão magnético, você não tem nome, mas um número de conta, uma senha inventada e que pode ser modificada a qualquer hora. Quando participa de um bate-papo na internet, você entra numa sala que não existe, mas é criada no momento em que você e os outros entram e iniciam uma conversação, de forma imaterial e impessoal. Aí também as identidades não são necessariamente reais, mas cada um pode assumir nome, idade, sexo, etc. fictícios, artificiais. O exemplo mais revelador e atual é o espaço virtual chamado Second Life (Segunda Vida), onde cada um pode criar um personagem (um *avatar*, sua identidade no espaço cibernético) através do qual age, interage, compra, vende, namora, casa, se divorcia, constrói cidades, constrói e destrói empresas, entidades, em alguns casos até comete atos de violência, assassinatos, tudo num mundo virtual, que para muitos acaba se transformando na sua realidade.

Outras características diferenciam o terceiro entorno dos anteriores, naturais, não-virtuais, na concepção de Echeverría (que em parte se assemelha a de outros autores, embora cada um adote terminologia diferente para nomear e analisar os mesmos fenômenos):

1. *Distância versus Proximidade* (Echeverría utiliza os termos *distalidade* e *proximalidade*, como a essência dessas duas condições).
2. *Recintualidade versus reticularidade*. No primeiro caso, refere-se à natureza topológica (os ambientes, recintos, locais); segundo, a um ambiente fluido e imaterial, no qual não precisamos nos deslocar ou *estar* para agir: (falamos pelo telefone com alguém distante, sem sair do lugar; sacamos dinheiro em um caixa automático sem ir ao banco; vemos o que se passa do outro lado do mundo pela televisão ou pela internet, sem sair da poltrona; entramos no acervo de um museu na França apenas utilizando um computador conectado à internet, etc.) A estrutura básica do Terceiro Entorno é *reticular*, não *recintual*.
3. *Presença versus representação*. As ações mencionadas acima, a exemplo de inúmeras outras, não exigem nossa presença física. Podemos realizá-las através de representações tecnológicas construídas, que estão na origem de conceitos como "realidade virtual", "mundo virtual". A pessoa age através de uma representação de si mesma.
4. *Materialidade versus informacionalidade*. As pessoas e os objetos têm forma material: um corpo humano, um livro, uma moeda, uma folha de cheque. Tudo isso pode ser reduzido a informação digital (bits, bytes); o que é importante já não são os corpos materiais, mas a informação transmitida. Um livro pode ser "enviado" inteiramente pela internet, mas o que se transporta não é um volume com capa e páginas de papel, com tamanho e peso material, e sim, milhões ou bilhões de impulsos eletrônicos (informação digital, virtual).
5. *Naturalidade versus artificialidade*. Uma escola ou uma sala de aula são ambientes físicos, "naturais", criados ou adaptados em função das necessidades do ser humano na natureza. Uma sala de aula virtual é inteiramente artificial: pode ter uma biblioteca, ilustrações, professor e alunos que só existem no momento em que estão conectados ou são acessados por alguém.

6. *Sincrônico versus assíncrono*, ou *multicrônico*. O prefixo tele, como indicativo de distância espacial (componente das palavras definidoras das tele-tecnologias, como *telégrafo* = grafia ou escrita à distância; *telefone* = voz ou som à distância; *televisão* = literalmente visão à distância, etc.), no entorno virtual assume também um caráter temporal. Além de podermos estabelecer uma comunicação imediata, sincrônica, podemos fazer o mesmo em tempos diversos – no passado, no futuro, num tempo-sem-tempo, o ciberespaço, que ainda acrescenta uma memória a todos os nossos atos.
7. *Circulação física versus circulação de fluxos eletrônicos*: tele-ações através de representações. O que flui são imagens, sons e símbolos digitalizados, não objetos físicos. Aumenta o grau de artificialidade e imaterialidade.
8. *Circulação lenta versus circulação rápida*. O conceito de velocidade muda completamente, porque a mobilidade é eletrônica. Podemos “estar” no Japão, acompanhando o movimento da Bolsa de Valores de Tóquio em uma fração de segundos. Os dados não vêm em seqüência; apesar de isso ocorrer na prática, a velocidade é tal que todo um enorme conjunto de informações parece nos alcançar a um só tempo. Podemos baixar (download) o arquivo de um livro inteiro em poucos segundos, embora tenhamos que gastar muitas horas ou dias para conseguir lê-lo completamente.

O artificial no mundo virtual está intrinsecamente relacionado às características de **informacionalidade**, (atributo da informação eletrônica digital, que está na base de todas as novas tecnologias) e de **representação** virtual, condição que dispensa ou substitui a presença física de seres e objetos.

As implicações dessa nova realidade para a educação precisam ser compreendidas e enfrentadas, mas costumam se constituir em obstáculos e dificuldades, tanto para a instituição escolar como para a maioria dos educadores. Um dos grandes problemas reside na dificuldade de mudar todo um conjunto de conhecimentos e atitudes culturais (um outro paradigma) para conceber e desenvolver novas formas de educação. O paradoxal é que elas não podem ser diferentes em termos absolutos – ou seja, não podem constituir-se numa negação da essência e dos valores, que transcendem as circunstâncias materiais e tecnológicas de um determinado momento.

### **Algumas exigências relacionadas à Educação a Distância**

O uso da EAD em cursos não-formais do sistema de ensino fundamental, médio ou superior no Brasil já tem uma longa história, que vem desde o início do século XX com o ensino por correspondência, passando mais recentemente por cursos de extensão e pós-graduação, já utilizando as tecnologias de comunicação mais recentes. No ensino regular isso só ocorre de fato a partir da internet, especialmente no ensino superior. Há uma pergunta sempre trazida à discussão, e que ainda tem respostas controvertidas: a educação a distância é igualmente aplicável em todos os níveis de ensino? As experiências de vários países com maior tradição têm demonstrado que é com os adultos que ela apresenta os melhores resultados. A principal razão está na própria condição que a diferencia do ensino presencial: a *distância*. A falta de contato físico regular entre professor e estudante, requer deste uma série de capacidades e atitudes que não se pode exigir, por exemplo, de uma criança do ensino fundamental: auto-disciplina, autonomia, iniciativa, responsabilidade quanto ao cumprimento de tarefas e prazos, capacidade de compreensão e expressão escrita indispensável à comunicação mediada por computador, entre várias outras.

É importante distinguir o uso das tecnologias na escola, o computador, materiais de estudo, jogos conectados ou em discos (CD, DVD), com educação a distância, em sentido estrito. Programas de informatização das escolas – como a implantação de

laboratórios, computadores na sala de aula e outros aspectos de infra-estrutura digital, assim como a projetada distribuição de laptops para crianças do ensino público – não se enquadram exatamente na modalidade de ensino a distância.

Tanto na modernização digital da escola como na implantação de sistemas de educação a distância, não se trata apenas de tecnologia. Um dos equívocos que se tem cometido com frequência é, primeiro, implantar a infra-estrutura tecnológica para depois definir o que fazer com ela. A implantação de um programa institucional de educação a distância tem que levar em consideração uma série de aspectos e exigências em nível institucional, para que um projeto pedagógico funcione com a qualidade exigível:

- Definição da natureza do curso, que pode ser totalmente à distância ou híbrido (semi-presencial). A estrutura necessária a um curso híbrido pode incluir espaços para atividades presenciais (encontros com finalidades específicas, avaliações);

- Infra-estrutura tecnológica adequada aos objetivos, à natureza do curso e do público-alvo a ser atendido;

- Condições tecnológicas esperadas e/ou exigidas dos estudantes, indispensáveis ao desenvolvimento do curso, à metodologia básica e outras atividades correlacionadas ao uso da rede, que se acrescentam às possibilidades de aprendizagem dos alunos;

- Definição clara de uma metodologia, as formas de interação e comunicação que devem ocorrer regular e eficientemente entre professores, tutores e estudantes;

- Capacidade institucional de produção/elaboração de materiais didáticos apropriados, além de condições de navegação na rede como fonte de consulta;

- Levar em conta a utilização de outros meios: apesar da importância e predominância exercida pela rede, isso não significa que a EAD deva limitar-se exclusivamente a ela. O livro e os materiais impressos em geral, a televisão e o vídeo, e até mesmo o rádio, continuam como importantes ferramentas da educação a distância;

- Capacidade tecnológica disponível ou disponibilizada aos estudantes (pólos, centros de apoio, locais ou regionais) para o uso de outros meios: câmeras, vídeos, softwares específicos relacionados ao curso, impressoras, biblioteca básica, convencional ou digital, etc.

- Levar em consideração o nível de familiaridade e fluência digital a ser exigido do estudante para participar do curso com reais possibilidades de êxito – ou incluir esse aspecto como objetivo inicial, uma espécie de período de adaptação;

- Estabelecer uma estrutura de gestão e administração apropriada à natureza da educação à distância, que difere significativamente daquela que serve a uma instituição escolar presencial;

- Estabelecer com clareza a predominância dos aspectos pedagógicos sobre a tecnologia; esta é necessária, indispensável como ferramenta, não como definidora dos processos metodológicos que caracterizam e qualificam a educação a distância;

- Definir a natureza dos softwares e programas básicos da instituição e do curso (softwares proprietários, softwares livres, plataformas e ferramentas livres, como Moodle, Teleduc e outras), que têm implicações nos custos, autonomia e liberdade institucional de criação e adaptação de modelos e práticas educativas;

- Um curso a distância desloca o eixo do ensino presencial, centrado no professor, para o estudante. A metodologia não apenas espera que o estudante demonstre autonomia e independência intelectual, mas é também responsável pelo desenvolvimento dessas qualidades e capacidades, como condição de sucesso do aluno.

- Definição do grau de participação de tutores como parte integrante e integrada à equipe docente; os tutores (ou mediadores) assumem grande parcela das

responsabilidades no contato, interação, orientação e apoio e, conseqüentemente, são fundamentais à qualidade do curso.

### **Um pouco da realidade brasileira**

Dados recentes indicam que o Brasil já é o quarto mercado mundial de computadores e que os laptops vêm se tornando cada vez mais acessíveis em termos de preço e facilidades de aquisição. Em termos absolutos, o Brasil é um dos países onde o uso de produtos informáticos e da internet mais tem crescido nos últimos anos, mas ainda temos muito mais excluídos do que incluídos. Os números podem ser animadores em termos absolutos, mas proporcionalmente à população ainda nos situamos entre os países onde persiste uma forte exclusão digital. Isso tem, sem dúvida, enormes implicações na educação. Apesar dos programas voltados para a informatização das escolas, parece claro o problema não se resolve apenas como medidas governamentais específicas nessa área.

Dos atuais 188 milhões de brasileiros, pouco mais de 10% têm acesso residencial à internet (33 milhões no total – menos de 20% - e 18 milhões com acesso doméstico, segundo pesquisa do Ibope/NetRatings divulgada em julho de 2007). Importante destacar alguns aspectos: os internautas não estão divididos de maneira uniforme no território brasileiro. A região Sudeste tem 27%. O Distrito Federal tem duas vezes mais do que a média nacional: cerca de 41% de sua população, acima de São Paulo, com 30%. As regiões Norte e Nordeste, não por acaso, têm os menores índices de pessoas conectadas, ambas em torno de 12%. O Estado de Alagoas tem a menor média, inferior a 8%. O local de acesso também é revelador da nossa realidade: 50% acessavam em seu domicílio; 39,7% no local de trabalho; 25,7% nos estabelecimentos de ensino; 10,0% em centros públicos de acesso gratuito; 21,9% em centros públicos de acesso pago.

As relações com a renda per capita e a escolaridade da população são evidentes, e demonstram uma vez mais que a exclusão digital não é um fenômeno isolado, mas um reflexo das diferenças sócio-econômicas tanto entre pessoas como entre regiões. No mundo, são cerca de 1,1 bilhões de usuários da internet, e pode-se constatar a mesma desigualdade na distribuição, refletindo as diferenças entre desenvolvidos e subdesenvolvidos, não só entre países, mas dentro de uma mesma nação ou até na mesma cidade, quando se olha para as periferias.

A mesma pesquisa revela que os internautas domiciliares brasileiros ostentam a maior média de horas de navegação: *21 horas e 30 minutos* por mês, superando inclusive os japoneses. Outro dado comparativo interessante: enquanto 33 milhões de brasileiros são usuários da rede, em ambiente doméstico, no trabalho, em postos de acesso gratuito ou em cybercafés, 108 milhões têm telefone celular.

Estas questões se traduzem em alguns desafios na expansão da EAD para atingir maior parcela da população, através do ensino público regular. Uma das dificuldades a superar é a barreira tecnológica, ou seja, a pouca ou nenhuma familiaridade do estudante com as ferramentas tecnológicas, justamente pelo fato de não serem usuários das tecnologias. Quem faz parte dos excluídos também se caracteriza pelo analfabetismo tecnológico. Apesar do barateamento dos equipamentos, não se pode ignorar que uma enorme parcela da população não pode adquiri-los, mesmo com a diminuição dos preços e facilidades na comercialização.

A educação a distância on-line exige a definição clara de uma política educacional, e não pode se constituir apenas num agregado de ações que se vão acumulando ao sabor das novidades, modismos ou imposições tecnológicas do mercado. Uma política de educação com as NTIC não pode admitir (nem mesmo implicitamente, ou disfarçadamente) a idéia de que *qualquer educação é melhor do que nenhuma educação e, por conseguinte, qualquer tecnologia é melhor do que nenhuma tecnologia*. Este é o ponto crucial, a ser levado em conta na etapa zero dessa política.

Outras questões que exigem cuidado especial: nos aspectos tecnológicos, não basta pensar na implementação, mas, sobretudo, na sustentação e atualização / evolução de uma estrutura. É necessário atentar para um aspecto muitas vezes negligenciado: a integração do sistema ou projeto de educação a distância entre os níveis e com as instituições de ensino superior, em especial as universidades públicas. As finalidades dessa integração se voltam para a pesquisa e inovação, para a disseminação e compartilhamento de experiências, a reflexão constante por parte dos integrantes desses sistemas, muito particularmente os professores.

### Um capítulo especial

Por último, a principal de todas as questões: a formação dos professores. É necessário estabelecer uma política permanente – ou seja, não apenas pontual. Trata-se de propiciar ao professor uma verdadeira formação, em vez de mera capacitação, entendida como treinamento operacional, familiaridade com os meios tecnológicos. A formação deve aprofundar-se na compreensão do fenômeno tecnológico da atualidade, em suas conotações políticas, econômicas, culturais, ideológicas, educacionais, etc. Não podemos desejar nem nos contentar com um professorado que se limita a realizar tarefas sem o conhecimento que nelas está implicado. A tecnologia trás novas questões à pedagogia, assim como questões que dizem respeito ao aluno e ao professor como cidadãos, como membros de uma sociedade cada vez mais complexa. A inclusão de que falamos não deve limitar-se à inclusão digital, no sentido de acesso material aos meios e tecnologias, mas da inclusão num mundo que está em construção, da qual não podemos ser apenas espectadores ou consumidores, mas partícipes. É necessário incluir o professor, como é necessário incluir a escola.

As experiências em que se constata uma política de privilegiar apenas as tecnologias têm sido frustrantes. Repete-se a velha máxima que vem desde os primeiros tempos das Tecnologias Educacionais, quase meio século atrás: não há inovação educacional sem professores preparados. *A tecnologia tem que ser, sempre, um recurso a serviço do processo de aprendizagem.* A verdadeira questão é, portanto, o verdadeiro desafio relacionado às TIC, é ***pensar a educação não pelos seus adjetivos tecnológicos ou circunstanciais*** (educação a distância, virtual, on-line, etc.), mas, ***a Educação em si mesma***, dentro de uma sociedade na qual predominam as tecnologias.

### Outras palavras

Já havíamos concluído este texto, mas resolvemos acrescentar mais algumas palavras sobre a qualidade da educação a distância, em razão da manchete de primeira página e matéria de capa de caderno “C” do jornal Folha de São Paulo de 10 de setembro (destacamos os títulos e alguns detalhes da matéria): *“Ensino a distância se sai melhor em exame”. (...) “Aluno a distância vai melhor no Enade. Em 7 de 13 áreas onde comparação é possível no ensino superior, alunos de curso a distância superam demais estudantes. Levantamento do exame nacional mostra que vantagem nos primeiros anos do curso é ainda maior: 9 entre 13 áreas de ensino”.*

O tema é controverso, haveria muitos aspectos a considerar, além dos que abordamos neste texto, mas o importante a destacar é que a notícia oferece argumento contra os preconceitos e desconfianças que ainda existem, tanto na sociedade em geral como entre educadores, professores e algumas autoridades educacionais. Um conhecimento mais acurado das diversas experiências levaria, sem dúvida, à melhor compreensão das verdadeiras potencialidades e eventuais limitações da EAD (em todos os seus formatos e modelos pedagógicos e tecnológicos). O que está em questão, em última análise, é a qualidade da educação. Não basta sua democratização: a histórica luta pela educação para todos está praticamente vencida. A questão agora, das quais

não se podem excluir as tecnologias e as diferentes modalidades de ensino, é: educação pública de qualidade para todos.