

# Caderno Pedagógico-2

Contribuição ao debate por uma educação de qualidade

2014



FAZ TEMPO QUE  
A LUTA PELA  
EDUCAÇÃO TEM  
ENDEREÇO CERTO



FILIADO A

**CUT**  
BRASIL

**CNE**

## **Expediente**

### **Direção Estadual do Sind-UTE/MG**

#### **Gestão 2012/2015**

##### **Coordenação-geral**

Beatriz da Silva Cerqueira (Betim)

##### **Departamento Administrativo e Financeiro**

Marilda de Abreu Araújo – coordenadora (Divinópolis)

##### **Departamento de Organização**

Denise de Paula Romano – coordenadora (Betim)

Adriano José de Paula (Belo Horizonte)

Deilde Ferreira de Brito Vieira (Sabará)

Geraldo Ronaldo de Souza (Nova Lima)

Joílton Beltrão de Matos (Belo Horizonte)

##### **Secretaria de Redes Municipais**

Maria do Carmo Cristeli de Oliveira (Sete Lagoas)

Maria Nazaré dos Santos – Fufa (São João del-Rei)

Luiz Fernando de Souza Oliveira (Betim)

##### **Secretaria de Aposentados**

Ana Lúcia Moreira (Belo Horizonte)

Maria Helena Gabriel (Uberaba)

Nivalda Maria Perobelli (Juiz de Fora)

##### **Secretaria de Servidores das Superintendências**

###### **Regionais de Ensino**

Abdon Geraldo Guimarães (Varginha)

Luiz Carlos Silva da Cunha (Pouso Alegre)

Marilde Rodrigues Campos (Almenara)

Sidilúcio Ribeiro Senra (Leopoldina)

##### **Departamento de Formação Pedagógica e Sindical**

Feliciano Alves do Vale Saldanha - coordenadora (Ipatinga)

José Luiz Rodrigues (Betim)

Mônica Maria de Souza (Belo Horizonte)

##### **Departamento de Políticas Sociais**

Geraldo Miguel de Souza - coordenador (Belo Horizonte - licenciado)

Florismundo de Mello (SEDESE)

Jonas William Pereira da Costa (Belo Horizonte)

##### **Departamento Jurídico**

Lecioni Pereira Pinto – coordenadora (Capinópolis)

Idalina Franco de Oliveira (Belo Horizonte)

##### **Departamento de Comunicação e Cultura**

Paulo Henrique Santos Fonseca – coordenador (Contagem)

Ronaldo Geraldo de Moraes (Ribeirão das Neves)

##### **Diretores Regionais**

Alexandre Flausino da Silva (Alfenas)

Cássio Hideo Diniz Hiro (Caxambu)

Célia de Lima Carvalho (Conselheiro Lafaiete)

Elaine Cristina Ribeiro (Uberlândia)

Ellida Roberta Silva (Frutal)

Elsir Prado da Silva (Itabira)

José Antônio de Paiva Marcos (Jaíba)

José Antônio Martins Vieira (Itaobim)

Manoel Rosalvo Pereira (Nanuque)

Maria Alice Pereira Rocha (Buritizeiro)

Maria Aparecida Nascimento (Diamantina)

Maria da Conceição Monteiro de Castro

(Coronel Fabriciano)

Maria da Conceição Silva (Itacarambi)

Maria Mirtes de Paula (Unaí)

Mary Suely Santos Pinheiro Damasceno (Jordânia)

Múcio Alberto Cordeiro Alves (Turmalina)

Paulo Gustavo Grossi da Silva (Viçosa)

Rafael Junior Toledo de Lima (Governador Valadares)

Raquel de Queiroz Cardoso (Monte Carmelo)

Rita de Cássia Silva de Figueiredo (João Monlevade)

Ronaldo Amélio Ferreira (Uberlândia)

Sandra Lúcia Couto Bittencourt (Muriaé)

Sidnei Marquesi (Ituiutaba)

Valdir Tiago Dias (Espinosa)

Vauvenargues Lopes (Perdões)

Welshman Gustavo Pinheiro (Itaúna - licenciado)

Zaílde Figueiredo Santos (Teófilo Otoni)

***“A escola não é antidemocrática pelo seu conteúdo, mas por ofertar propostas diferentes e desiguais para cada classe social”***

**Gramsci**

Este 2º caderno pedagógico tem como objetivo dar continuidade aos debates sobre o Ensino Médio entre os trabalhadores em educação.

Que política tem o Governo de Minas Gerais para o Ensino Médio, que gasta muito com poucos e pouco com muitos, como nas economias neoliberais?

Poucas escolas melhoram sua infraestrutura, suas condições de trabalho e isso repercute na mídia, enquanto a nossa rede estadual de educação continua com o seu Ensino Médio com salas lotadas, sem laboratórios, faltando professor, faltando formação continuada em serviço, faltando verbas para realização de projetos, e a população continua sendo enganada com falsas propagandas.

Não podemos deixar de atentar para as muitas ausências/faltas e a constante presença da **Pedagogia Midiática**.

Ressaltamos que as ausências /faltas são camufladas pela presença constante da **Pedagogia Midiática**.

Hoje a Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE) tem como política a **Pedagogia Midiática e não a Pedagogia Educacional**, o que impõe urgente esclarecimento e debate de toda a comunidade escolar: trabalhadores em educação, comunidade e alunos.

Saudações Sindicais,

Diretoria Estadual do Sind-UTE/MG  
Belo Horizonte, 19 de março de 2014

*Ficha catalográfica*

Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais  
– Sind-UTE/MG. (Org.) **Caderno Pedagógico - 2. Contribuição ao  
debate por uma educação de qualidade - 2014**. Belo Horizonte,  
2014.

C55f.

Periódico (Direção Estadual do Sind-UTE/MG Gestão 2012/2015).

Diretoria Estadual – Sind-UTE/MG

1. Movimento Sindical. 2. Educação.

I. Título.

Sind-UTE/MG

# Sumário

<b>O Dizer e o Mandar Fazer</b> .....	7
<i>Feliciana Alves do Vale Saldanha, Mônica Maria de Souza e Áurea Regina Damasceno</i>	
<b>Contextualização dos resultados das escolas de Ensino Fundamental</b> .....	17
<i>José Francisco Soares e Maria Teresa Gonzaga Alves</i>	
<b>Adeus Docência</b> .....	26
<i>Rodnei Corsini</i>	
<b>Meu mundo caiu</b> .....	31
<i>Luiz Carlos de Freitas</i>	
<b>Professor: formação, profissionalização e ação pedagógica</b> .....	33
<i>Luiz Fernandes Dourado, João Ferreira de Oliveira e Catarina de Almeida Santos e Ministério da Educação - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira</i>	
<b>Currículo, Trabalho Docente e Gestão: o lugar da prática</b> .....	35
<i>Jarbas Santos Vieira, Álvaro Moreira Hypolito, Maria Manuela Alves Garcia, Maria Cecília Lorea Leite e Laura Cristina Vieira Pizzi</i>	
<b>Nível de escola gestão e organização do trabalho escolar</b> .....	40
<i>Luiz Fernandes Dourado, João Ferreira de Oliveira, Catarina de Almeida Santos e Ministério da Educação - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira</i>	
<b>Nossa curva é outra</b> .....	44
<i>Luiz Carlos de Freitas</i>	
<b>Nível do espaço social: a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos</b> .....	46
<i>Luiz Fernandes Dourado, João Ferreira de Oliveira, Catarina de Almeida Santos e Ministério da Educação - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira</i>	
<b>Empregáveis, mercadoria para o emprego</b> .....	48
<i>Miguel G. Arroyo</i>	
<b>Paradoxos da Qualidade Brasil</b> .....	52
<i>Frei Betto</i>	

# Caderno Pedagógico-2

Contribuição ao debate por uma educação de qualidade

2014



FAZ TEMPO QUE  
A LUTA PELA  
EDUCAÇÃO TEM  
ENDEREÇO CERTO



FILIADO A

**CUT**  
BRASIL

**CNE**

# O DIZER E O MANDAR FAZER

## NAS REINVENÇÕES DO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS

Feliciano Alves do Vale Saldanha (Coordenadora)\*  
Mônica Maria de Souza (Diretora) \*  
Áurea Regina Damasceno (Assessora Pedagógica)\*

### 1. Uma história de luta por uma educação pública de qualidade para todos

O Sind-UTE/MG, desde a sua fundação, tem como princípio manter-se apenas pela contribuição dos seus filiados, trabalhadores em educação das escolas públicas de Minas Gerais. Dessa forma, mesmo com baixos salários, carreira congelada e desvalorizados pelos diversos governos, os trabalhadores em educação, durante esses 35 anos, contribuem para a manutenção desse Sindicato. Acreditam que só a luta organizada, política, consciente e crítica é capaz de garantir a conquista de avanços e vitórias para os trabalhadores em educação e para a escola pública.

O Sind-UTE/MG orgulha-se da participação nas recentes lutas: anistia aos presos políticos da ditadura militar, campanha por eleições livres e diretas em 1984, defesa dos direitos dos trabalhadores na Constituição de 1988, construção da LDB em 1996, PNE (2001), e da sua constante organização e mobilização.

Assim como ressalta a CNTE (2011):

A história tem mostrado a força da mobilização para promover mudanças. A pressão popular está transformando a realidade de muitos países. Esse é o poder de fazer acontecer.

No campo da educação, as mudanças ocorridas nos últimos anos no Brasil são fruto de muita mobilização da sociedade e de negociação junto às esferas de governo. A CNTE exerceu um papel fundamental na aprovação das leis do Piso Salarial Nacional do Magistério, do Fundeb e na implementação de políticas de valorização dos trabalhadores em educação, em especial os funcionários da educação.

A nossa PRESSÃO nos trouxe até aqui, temos que continuar assumindo esse protagonismo porque ainda há muito a conquistar. O aumento do percentual do PIB destinado à educação para 10%, a implementação da Lei 11.738, que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional em todos os estados e municípios do país, Piso para todos(as) os (as) trabalhadores(as) em educação e a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) são as nossas atuais bandeiras de luta. Pelos 10% do PIB para a Educação Pública, Plano Nacional de Educação.<sup>1</sup>

O Sind-UTE/MG tem como concepção que um Sindicato de educação não pode desvincular as lutas por melhores condições salariais e de trabalho, das lutas em defesa de uma educação pública de qualidade para todos e, nessa perspectiva realiza **campanhas salarial-educacionais**. Os avanços conquistados apontam que as **campanhas salarial-educacionais**, caminho traçado por nossa categoria, tem se mostrado acertado, já que tem impedido que governos inconsequentes, em nosso Estado, transformem o espaço escolar em local de experiências inconsequentes, como se nossos alunos e trabalhadores em educação fossem marionetes ou objetos inanimados, movidos por cordéis.

A qualidade na educação pública sempre norteou os debates pedagógicos no Sindicato. A realização de Congressos Políticos Pedagógicos, Encontros Pedagógicos, a publicação de Revistas e Cadernos político-pedagógicos, sempre foram voltados a formar e informar a categoria, em defesa da qualidade da educação e da sua função social. Ela está associada às mobilizações pelo direito à educação, à exigência de participação e de democratização e comprometida com a superação das desigualdades e injustiças.

O Sindicato sempre procurou o diálogo tanto para as pautas salariais quanto educacionais com todos os governos e não seria diferente com aquele que hoje governa o Estado, mas esse se nega ao

diálogo, e sem negociar uma Pauta de Reivindicações, que retrata a realidade das escolas estaduais, cuja estrutura e funcionamento dificulta a implantação de projetos de qualquer porte, lança e divulga, com grande repercussão na mídia, o Projeto Reinventando o Ensino Médio, criando conflitos desnecessários e improdutivos e resistências de natureza diversas no interior das escolas e, sobretudo, desconsiderando alunos e trabalhadores em educação.

Entendemos que esse projeto vai ao encontro de um esforço nacional para a melhoria da qualidade desta etapa da educação - Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio - e, segundo o que consta na p.10 do documento *Catálogo: Reinventando o Ensino Médio*, a formação proposta para os alunos “está em consonância com a resolução nº 2/2012, do Conselho Nacional de Educação, que define as diretrizes curriculares para o Ensino Médio<sup>2</sup>. Assim sendo, entendemos também que a implantação do projeto Reinventando constitui a base para as ações do Programa Ensino Médio Inovador/ Projetos de Reestruturação Curricular (PROEMI/PRC) do MEC/SEB. que, segundo o Ministério da Educação, atende 10% das escolas públicas com Ensino Médio, o que significa uma adesão de 2.015 unidades nos 27 estados. Avaliamos, pois, que a ausência de diálogo com os trabalhadores em educação, alunos e famílias, o descaso em relação ao estabelecimento de prioridades a serem atendidas e a omissão de informações são fatores que dificultam o desenvolvimento de projetos e programas de tal complexidade. O depoimento da aluna demonstra a ausência de diálogo e esclarecimento e do atendimento a prioridades como a segurança: *de acordo com a estudante Isabele Caroline da Silva Reis Brito, de 18 anos, os jovens estão insatisfeitos com a mudança de horário da aula. “Estamos tentando chamar a atenção da Secretaria de Educação. A escola aumentou a carga horária por causa da Copa. No ano passado, nós entrávamos às 19h e saíamos às 22h20. Agora, entramos às 18h30 e saímos 22h50. A segurança aqui é muito ruim e têm pessoas que chegam uma hora mais tarde em casa”, afirmou.*<sup>3</sup>

**A SEE se nega a praticar o que escreve e sugere, como “a democratização das relações educativas supõe a prática constante e ininterrupta da prática de dialogar”, e a “apurada capacidade de escuta.”<sup>4</sup>**

**Para o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG), uma das grandes falhas do Reinventando o Ensino Médio é que ele não foi construído coletivamente, em conjunto com os trabalhadores da educação da rede estadual. A comunidade escolar também não foi ouvida para a concepção do Programa. Ele foi criado e implantado sem um debate democrático, simplesmente foi imposto, sem direito a questionamento e propostas de melhorias ou adaptações.**

## **2. Propagandas e Resoluções x Realidade**

Ao analisar o Orçamento do Estado, aprovado pela Assembleia Legislativa para 2014, o Sind-UTE/MG identificou que o Governo não irá investir o mínimo de 25% de impostos arrecadados em educação básica. Os números revelam que esse montante chegará a 23,94%, ou seja, abaixo do mínimo constitucional para a educação básica. Encontramos, na verdade, um inchaço de despesas que não são da educação. *O governo destina recursos da educação básica para as Polícias Civil e Militar, Fundação João Pinheiro, UEMG, Unimontes, Fundação Helena Antipoff, entre outras, e isso acaba por comprometer os valores que deveriam ser destinados para a educação básica.*<sup>5</sup> Para garantir uma transformação radical no Ensino Médio, que de fato atenda aos jovens e adolescentes, o Governo precisaria, pelo menos, respeitar a lei e investir o que determina a Constituição.

O Programa Reinventando o Ensino Médio precisa mais mostrar a verdade dessa etapa da educação, do que plateias cheias para seu lançamento em cada local.

Estima-se que, em virtude da busca pelo direito à educação e pelo Ensino Superior, o número de alunos no Ensino Médio tende a aumentar como indicam os censos de 2012 (848,983 mil alunos matriculados), e 2013 (861,078 mil alunos matriculados), se o Governo do Estado de Minas Gerais pretende universalizar o REM, como fazê-lo sem aplicar o mínimo constitucional na educação? Sabendo que, sem os gastos exigidos pelo REM, grande parte das escolas de Ensino Médio não ofereciam condições para uma educação de qualidade, como propor fazer isso ou aquilo sem aplicar na educação, pelo menos, o percentual que está na Lei? Ou há agentes financiadores do Programa REM?



Interessante observar que a falta de investimentos é denunciada pela própria SEE, quando nos documentos orientadores da implantação do projeto piloto do REM, em 11 escolas, solicita que as mesmas apresentem um patamar mínimo de condições para a implantação do projeto nas escolas, apontando dados de infraestrutura física, equipamentos de informática, tais como laboratórios de informática, novos computadores, reforma e ampliação da rede lógica e recursos de multimídia, que, em conjunto, pudessem viabilizar o uso de tecnologias inovadoras no campo da educação.<sup>6</sup>

Ora, que investimentos foram feitos nas escolas durante os últimos anos, quando a própria realidade e também as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio (2012), já apontam a necessidade de escolas com o mínimo de estrutura física e equipamentos que viabilizem o uso de tecnologias inovadoras para uma educação de qualidade para o século XXI?

Fazer propagandas enganosas, confundir e tentar controlar, nos mínimos detalhes, superintendências, escolas, diretores, trabalhadores em Educação e alunos com número exorbitante de Resoluções, que pretendem a reorganização curricular, não vai promover a educação de qualidade no Ensino Médio de Minas Gerais. Como já dissemos em nossos documentos “é preciso, além da reorganização curricular e da formulação de diretrizes filosóficas e sociológicas para essa etapa de ensino, reconhecer as reais condições dos recursos humanos, materiais e financeiros das redes escolares públicas em nosso país, que ainda não atendem na sua totalidade às condições ideais.”<sup>7</sup>

As realidades das escolas estão estampadas nos jornais mineiros<sup>8</sup> como é o caso de Juiz de Fora, cidade onde pais, alunos e professores denunciam o comprometimento do ensino, devido à precariedade dos prédios escolares centenários da sua rede escolar estadual. Cidade onde as aulas precisam ser suspensas por conta da impossibilidade estrutural das salas e laboratórios, os estudantes são surpreendidos por salas sem cadeiras e mesas e são obrigados a registrar boletim de ocorrência na Polícia Militar, usando o Estatuto da Criança e do Adolescente, para garantir o direito à educação.

Outro exemplo desse descompromisso revela a manchete no Jornal Hoje em Dia: *“Revoltados com o fim do Ensino Médio em escola do bairro Melo Viana, em Esmeraldas, na Grande BH, dezenas de estudantes fizeram um protesto na noite desta sexta-feira (07/02/2014). Os alunos fecharam a pista no sentido Sete Lagoas da BR-040, altura do km 499, por mais de uma hora.”*<sup>9</sup>

O professor da Faculdade de Educação e do Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Geraldo Leão, parece comungar com nossas avaliações, quando sentencia: *“o problema da rede estadual de educação é de infraestrutura. Há problemas como funcionamento de laboratórios e equipamentos de informática, que muitas vezes não funcionam direito. Temos também a questão da carreira do docente. Muitos professores atuam com vínculo precário com a escola, não são contratados. Há um rodízio muito grande e isso prejudica o ensino. Há também carências em algumas áreas, como matemática e química. Outro problema é a questão salarial. Não dá para estender a jornada dos alunos sem estender os benefícios aos docentes.”*<sup>10</sup>

Diante dessas e de outras muitas denúncias, a SEE insiste em dizer que são problemas pontuais e que muitos investimentos foram feitos. Aí insistimos no nosso questionamento: se tantos investimentos foram feitos, por que solicitar – lembramos que a princípio a solicitação foi feita a 12 escolas - às escolas a apresentação de uma lista contendo um patamar mínimo de condições de infraestrutura e equipamentos para uma reorganização curricular. Em que condições se encontram esses prédios escolares, que equipamentos possuem? Seria bom termos acesso a essas listas para vermos o que faltava ou ainda falta nessas escolas. Há muito insistimos que se faz necessário uma reorganização curricular que atenda às necessidades dos jovens e adolescentes de nossas escolas estaduais, mas fica um outro questionamento: será que as condições que elas tinham davam pelo menos para desenvolver o Currículo Básico Comum? Ou nem ele?

Comungamos com as palavras do professor Ibanez, em vídeo do Programa Roda de Conversa: tema Ensino Médio e Juventude, postado no blog do Reinventando o Ensino Médio<sup>11</sup>, quando, insistentemente, adverte, referindo-se ao projeto Reinventando: ***Isso sem a formação continuada dos professores não funciona... O que a gente quer é que as diretrizes realmente aprovadas pelo CNE sejam implementadas. Ou seja,***

que o professor trabalhe hoje não por disciplina, mas por área de conhecimento. Então, linguagens, matemática, ciências naturais e ciências humanas, essas quatro áreas têm que ser realmente conhecida dos professores. Para que isso aconteça, como eu já disse antes, até que as universidades formem professores com esses conhecimentos, vai levar algum tempo. Então é fundamental que a formação continuada se centre nisso. **Que o professor saiba como ele pode trabalhar por área e a melhor forma de trabalhar por área. Isso é o diferencial também porque quando você trabalha com o aluno e fica dentro de sala, trabalhando temas, na sala, é uma coisa, mas se você está trabalhando esses mesmos temas em um projeto, ou então vai com o aluno em um laboratório – aluno adora laboratório – se não tem laboratório, é um passo atrás enorme. (grifos nossos)**

Acreditamos que a realidade, assim como as orientações da própria SEE desmontam qualquer projeto ou discurso, pois têm somente intenção, falta ação, responsabilidade e compromisso com o direito à educação de qualidade para jovens e adolescentes. Merece destaque o fato da SEE ressaltar em seus documentos que seus projetos estão em consonância com os princípios e objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais e de outros tantos documentos de Órgãos Federais, expor propagandas e documentos em que as relações se mostram bastante democráticas e dialógicas e na prática negá-las, insistir em exibir na mídia que as escolas estão equipadas para seu bom funcionamento e a realidade mostrar o contrário.

Vejamos alguns exemplos:

### **1. Valorização dos professores: salário, jornada, formação**

Segundo o Parecer CNE nº8/2010, professores qualificados com remuneração adequada e compatível a de outros profissionais com igual nível de formação no mercado de trabalho, com regime de trabalho de 40 horas em tempo integral numa mesma escola, assim como a existência de pessoal de apoio técnico e administrativo que assegure o bom funcionamento da escola, como a preparação da merenda, funcionamento da biblioteca, *limpeza predial* e setor de secretaria da escola são fatores fundamentais para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem que levem, gradualmente, a uma educação de qualidade.

O Sind-UTE/MG comunga com esse Parecer, uma vez que também defende que os três pilares da carreira nele contemplados - salário, formação e jornada -, assim como o bom funcionamento da escola são requisitos fundamentais para organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante e a garantia da qualidade social da escola.

O Sind-UTE/MG também comunga com o conceito de valorização do professor apresentado no Parecer CNE/CEB Nº18/2012, segundo o qual *valorizar o professor é, em primeiro lugar, estabelecer com ele uma relação de respeito às suas necessidades como profissional e como cidadão, sempre tendo como perspectiva a qualidade do ensino. Isto passa pela sua formação inicial, com qualidade; formação continuada no local de trabalho como política estruturante de Estado para a formação permanente do professor; carreira justa e atraente; salários dignos; condições de trabalho; participação efetiva na gestão do projeto político-pedagógico de sua unidade escolar e na definição das políticas educacionais.*

*Destaca a necessidade da garantia de condições de trabalho para o professor, como fator necessário para assegurar a qualidade do ensino. De um lado, devem ser garantidos salários dignos e compatíveis com a importância de sua função social e sua formação, de tal modo que ele possa se dedicar com tranquilidade e segurança à sua profissão, sem necessidade de desdobrar-se em muitas classes e escolas, com excessivo número de estudantes, ou até mesmo acumular outras atividades, o que evidentemente prejudica a qualidade de seu trabalho.*

*Por outro lado, devem ser garantidas estrutura física e condições ambientais satisfatórias nas escolas, equipamentos, materiais pedagógicos, organização dos tempos e espaços escolares e a correta composição de sua jornada de trabalho, sem sobrecarregá-lo com excessivo trabalho em sala de aula, diretamente com os estudantes. Isto resultará em profissionais mais motivados e mais preparados para ministrar aulas e participar de todo o processo educativo em sua unidade escolar e no sistema de ensino.*

Se vários pareceres e estudos há muito apontam a valorização dos professores como um dos

fatores primordiais e definem o que é valorizar os professores, quando se pretende melhorar a qualidade da educação, parece que o Governo de Minas desconhece tais estudos.

Os professores mineiros não têm piso salarial, nem carreira - o salário é subsídio e a carreira está congelada-, mas têm uma árdua jornada a cumprir, em meio a resoluções e mais resoluções que chegam às escolas, com essas e aquelas determinações, mas em momento nenhum se lê nesses documentos, pelo menos, uma proposta que vise a ajudar a escola na organização de seus tempos e de seus profissionais para a discussão das medidas adotadas. Como se organizam as equipes pedagógicas das SREs para as discussões nas escolas? O que levam de contribuição para a organização e desenvolvimento dos diretores, vices e dos professores? Diretores e vice-diretores sobrecarregados, mal dão conta de resolver os problemas do dia a dia, e as questões prementes continuam a incomodar, desanimar, desestimular e adoecer os professores.

Como se não bastasse, no projeto de expansão do Reinventando, vice-diretores abandonarão seus postos, na certa sobrecarregando outros, para assumirem a coordenação do REM. E o autoritarismo chega ao ponto de a Resolução SEE nº 2.442, de 7 de novembro de 2013, no §3º, do art.63, negar ao diretor o direito à autorização para participação em cursos com encontros presenciais, *mesmo que esses sejam em turnos em que a escola não funcione.*

No que diz respeito à formação dos professores, há de se estar atento para o quando, como e para que são realizados os momentos de formação, uma vez que o projeto Reinventando apresenta grande complexidade no desenvolvimento de cada eixo - eixo dos conteúdos da empregabilidade e eixo estabelecido pelos conteúdos do Currículo Básico Comum - e no inter-relacionamento dos mesmos, o que exige dos professores, como ressaltam as orientações da SEE: *aulas mais criativas, dinâmicas, atrativas e significativas que envolvam a participação, tornar a aprendizagem ativa, interessante, significativa, real e atrativa para o aluno, desenvolvimento de atividades marcadas pelo sucesso e motivação dos atores, ser um investigador de conteúdo e, ao mesmo tempo, um agente capaz de provocar mudanças qualitativas em determinadas realidades humanas.*<sup>12</sup>

Se a SEE não dialoga com os trabalhadores em educação que não se cansam, a cada dia de lhes mostrar a realidade, poderia, no mínimo, ter escuta, de fato, para aqueles a quem tem convidado para se posicionar em relação ao projeto Reinventando, como o professor Jamil Cury, que assim como outros, resalta com veemência: (referindo-se à organização do projeto) *...Esse tipo de flexibilização que sai de um tronco comum (referindo-se às Diretrizes Curriculares Nacionais) para diversos percursos, isso pode motivar o aluno, desde que haja um apoio para os professores atuais, em exercício, que não passaram por um processo de formação inicial de caráter mais interdisciplinar ou transdisciplinar. Então a formação em serviço é absolutamente fundamental para que esse processo continue.*<sup>13</sup> E aí nos perguntamos: os professores têm sido escutados em suas necessidades formativas ou os módulos de formação são também pacotes pré-determinados ao molde das resoluções?

Há de se estar atento também para as condições de formação no local de trabalho, investigando se nas escolas estaduais os professores realmente têm acesso às tecnologias que disponibilizam módulos de formação dos conteúdos da empregabilidade, como tem sido veiculado na mídia impressa<sup>14</sup>.

A nossa preocupação com a formação dos professores é uma constante, mas o momento exige cuidado redobrado, pois as determinações técnicas para a expansão do REM para as escolas já circulam e seu cumprimento é exigido por toda Minas Gerais, mas o processo de licitação para Instituições de Ensino Superior, credenciadas pelo MEC, interessadas em participar do processo de formação dos professores que atuarão nas áreas de empregabilidade iniciou em meados de novembro 2013, e requer ainda um longo caminho até chegar na contratação e estruturação da formação à distância. Dessa forma, os professores sentir-se-ão mais uma vez desvalorizados, tendo iniciado o ano letivo de 2014 sem horizontes para sua formação, sendo obrigados a assumir responsabilidades e cumprir exigências para as quais não se sentem preparados. Esse descaso não se situa somente no âmbito da formação dos professores, mas também dos alunos, que podem ficar prejudicados diante da não formação de seus professores.

Não nos surpreende o fato de chegar aos nossos ouvidos denúncias de que professores

coordenadores do REM ou que ministram os conteúdos da empregabilidade estão desestimulados e, se não abandonaram as atividades, podem a qualquer momento fazê-lo. Resta-nos, pois, investigar os motivos reais desse desestímulo e exigir da SEE maior atenção e cuidado com esse profissional.

A nossa luta é para que os trabalhadores em educação estejam cada vez mais estimulados a desenvolver seu trabalho com compromisso e competência, mostrando que fazem diferença nas salas de aula ao buscar uma educação de qualidade. Entretanto, ainda citando o Parecer CNE/CEB Nº18/2012: *como imaginar que um professor possa estar motivado para desenvolver um trabalho de qualidade se sua opinião sequer é considerada nas decisões que se tomam na escola e na gestão do sistema de ensino? Como pode o professor dedicar-se de forma plena ao seu trabalho se recebe salários ainda aviltantes? Com as condições de trabalho extremamente deficientes na imensa maioria das escolas públicas em todo o país? Com salas superlotadas, violência dentro das próprias escolas, autoritarismo, escolas mal planejadas e mal construídas, jornadas de trabalho estafantes?*

## 2. Número de alunos na sala de aula: melhores condições de ensino e de aprendizagem

Estudos acadêmicos e Pareceres do Conselho Nacional de Educação ressaltam a importância de se considerar o número de alunos na sala de aula quando se pensa em educação de qualidade. Desde 1986, no seu 1º Congresso Político-Pedagógico, nosso Sindicato defende a redução do número de alunos por turma, uma vez que, em turmas muito grandes alunos e professores perdem em qualidade, ou seja, defende melhores condições de ensino e de aprendizagem.

No Parecer, já citado, o Conselho Nacional de Educação considera que, no Ensino Médio a relação adequada professor/aluno para permitir uma aprendizagem de qualidade é de 30 alunos. No entanto, o Governo de Minas insiste em não levar em conta, na prática, todos os dados dos Órgãos Federais, nem tampouco das pesquisas acadêmicas, que demonstram o desempenho insuficiente, com números preocupantes em relação ao abandono/evasão e com dados inaceitáveis relativamente à distorção idade/série. Não levam em conta que, com certeza, frações dos jovens que entram mais cedo no mercado de trabalho e largam mais cedo a escola, antes mesmo do tempo mínimo obrigatório de escolarização e de proteção ao trabalho, são daqueles que evadem, abandonam, repetem anos na escola por não conseguirem acompanhar os ritmos definidos pela cultura escolar e **que são agravados pelo número excessivo de alunos em sala, dificultando o processo ensino/aprendizagem**, sendo um elemento relevante no cálculo do CAQi.

Contrariando o que a princípio parece ser referência, a SEE, determina, no Anexo II da Resolução SEE nº 2.442, de 7 de novembro de 2013, que o número de alunos nessa etapa da educação básica é de 40 alunos, excedendo em 10 o número recomendável e, ainda, deixa claro que a turma só poderá ser desdobrada quando tiver 50 alunos, ou seja, até 50 alunos é considerado adequado, portanto excede, na verdade, em 20 o número recomendado. Fixa ainda condições para o desdobramento; somente se houver parecer favorável da SRE e liberação da SEE e espaço físico disponível.

Bem sabemos que os jovens e adolescentes de hoje têm estatura muito maior que a de seus pais e avós, aos 14, 15 anos medem 1,70 ou mais e a SEE e SREs insistem em acomodar 50 estudantes em salas que mal comportam 30 ou 35 crianças. Sabemos que os laboratórios são em número mínimo e espaços reduzidos e que trabalhar práticas ou pesquisas com 50 estudantes de uma vez se torna cada vez mais impraticável.

A questão do espaço físico disponível nos deixa estarecidos, pois se se pretende a universalização do Ensino Médio há quase duas décadas, como não se pensar nesses espaços? E se não pensaram até o momento, porque não usar um segundo endereço, para garantir maior dignidade e condições de ensino e aprendizagem aos estudantes e professores, que mal conseguem se deslocar num ambiente com 50 ou mais estudantes? Como organizar grupos de trabalho ou como o professor se locomove entre as carteiras de 50 ou mais estudantes? Como atender às necessidades individuais que surgem no decorrer de uma atividade ou como promover a participação nas aulas com 50 estudantes? Será que nossos professores são animadores de auditório, assim como alguns professores de cursos preparatórios para concursos, que dão

aulas com microfone para 60, 100, 120 estudantes?

E acresce-se a isso o fato da morosidade das SREs e SEE em seus pareceres e autorizações o que pode significar metade do ano letivo no aguardo de decisões que deveriam caber às escolas. Mas lançar no SIMADE, parece ser mais importante do que garantir o direito à aprendizagem.

Essas realidades não são tratadas pela **Pedagogia Midiática** da SEE, quando muito são denunciadas pelos prejudicados, em algum jornal, como é o caso dos estudantes de Uberaba, onde, em 2013, a Secretaria de Estado resolveu agrupar turmas do Ensino Médio nas quais o número de alunos era menor do que o previsto em suas leis. Essa medida causou revolta em vários estudantes e preocupados, professores e coordenadora da inspeção escolar garantem que a decisão não causa prejuízo pedagógico. Segundo depoimento de uma estudante, *faltando cerca de três meses para o fim do ano letivo, a sala de aula de ..., que tinha menos de 30 alunos, agora tem 40. "É prejudicial aos alunos, pois a sala não tem estrutura para suportar essa quantidade", disse a estudante.*<sup>16</sup>

Ainda consideramos estereotipadas as recomendações sobre enturmação constantes no Caderno de Orientações para o REM 2013. Para se efetivar a enturmação, deve-se observar o número de alunos de cada turma, assim como **as dimensões das salas, com o objetivo de assegurar o máximo aproveitamento das condições de infraestrutura física de que a escola dispõe** (grifos nossos). Nossos grifos ressaltam que se fala de espaço físico, de assegurar o máximo aproveitamento das condições de infraestrutura física, mas não se fala em espaço de aprendizagem, nem tampouco faz referência à necessidade de assegurar o máximo de condições de aprendizagem. Como então afirmar que estão procurando reduzir a evasão? Que concepção de educação é essa veiculada pela **Pedagogia Midiática**? As "boas intenções" e consonâncias com preceitos legais ficam somente no papel, ou nas telinhas da TV, todos os estudantes têm que caber em determinada sala de aula, custe o que custar, o que torna secundário a aprendizagem, como observou o professor, na matéria jornalística acima citada: *a união de turmas é uma estratégia de economia adotada pela Secretaria de Estado da Educação, o que para o professor Anísio Bragança Júnior, prejudica o ensino. "É terrível para o ensino, principalmente para o professor, pois as turmas cheias significam mais trabalho. Isso também prejudica o trabalho pedagógico, porque cada turma tem seu ritmo desde o começo do ano. Com este agrupamento, muda-se completamente o sistema dos alunos, argumentou."* e a SEE parece desconhecer que o aluno percebe o seu prejuízo. *Agora, numa sala com muitos alunos, mal vamos ter a atenção do professor*", observou a aluna.

A enturmação, assim como outras prescrições da SEE em suas inúmeras Resoluções, parece ser um limitador para a entrada de novos alunos no Ensino Médio da rede estadual de MG:

- Dificuldades e muita burocracia para a criação de novas turmas, induzindo a lotação das turmas.
- Criação do turno preferencial diurno que prioriza o atendimento da demanda da escola, causando no turno uma concentração dos alunos, dificultando a administração pela equipe pedagógica e até mesmo o uso de espaços e equipamentos.
- A exigência de, no turno não preferencial, a escola manter as turmas ofertadas em 2013, sendo permitidas novas turmas somente após esgotada a capacidade de atendimento da escola no turno preferencial, como "autorização expressa" fica a uma distância bem grande do centro do conflito, temos hoje salas ociosas, fechamento de turnos, redução de turmas - tanto da Educação Básica quanto Tempo Integral, professores concursados aguardando a nomeação.
- A destinação do turno noturno somente aos alunos comprovadamente trabalhadores com idade superior a 16 anos, aqueles comprovadamente inscritos em Programas de Menor Aprendiz, aos alunos da Educação de Jovens e Adultos; e aos alunos matriculados em Programas de Educação Profissional ministrados nas escolas estaduais em concomitância com o Ensino Médio com a exigência, para a matrícula de novos alunos, da apresentação da Carteira de Trabalho, também pode ser fator de redução de matrículas, pois como sabemos a informalidade é característica dessa faixa etária.

### 3. Organização dos horários: autonomia e singularidade

Ainda cabe questionar a concepção de educação veiculada pela **Pedagogia Midiática**, no que se refere à organização dos horários de aula. Passando por cima de toda pregação de compromisso com a qualidade da educação, autonomia e respeito veiculada, a SEE determina, nos 2º e 4º, do artigo 7º, da Resolução 2486 de 20 de dezembro de 2013, que os módulos-aula das disciplinas de empregabilidade não poderão ser ministrados no primeiro ou no último horário, seja no diurno ou no noturno. Por que essa determinação? Em que bases ela se justifica? Por que os documentos impressos, como as tantas Resoluções, de inúmeras páginas, não apresentam justificativa para essa determinação? Onde buscá-la?

Uma rápida pesquisa em matérias postadas na internet veio confirmar uma de nossas suposições: essa determinação autoritária e irresponsável foi prescrita em função dos horários do transporte escolar. Durante a pesquisa, deparamos com a seguinte “manchete”, em letras azuis, grandes e bem visíveis, compondo a página do blog do Reinventando: *“Os alunos do REM que utilizam o transporte escolar rural terão opção de não participar do sexto horário”*<sup>17</sup>. Por que os alunos das escolas rurais podem ser lesados em seu direito aos conhecimentos que podem ser desenvolvidos nesses tempos em que terão *opção de não participar*? Estão optando por serem lesados em seu direito aos conhecimentos que podem ou poderiam ser desenvolvidos nesses tempos? Que qualidade de educação é essa?

Outra justificativa nos chega com a leitura de cópia de ofício encaminhado a prefeitos pelas SREs: *O Transporte Escolar no tocante ao Reinventando o Ensino Médio, precisa, como é do conhecimento de todos, receber adaptações para aliviar a questão financeira, tanto da parte do Estado como principalmente das Prefeituras Municipais, uma vez que é sabido quão pouco estão sendo os recursos financeiros. Assim, restou determinado pela Secretaria de Estado de Educação, até que sejam laborados todos os estudos de valores aditivos a serem repassados para o REM, que as escolas farão uma adequação em seus horários para poderem liberar, após o quinto horário, os alunos que utilizam o Transporte Escolar. Desta forma, não seria necessário que o transporte ficasse preso ao sexto horário, podendo fluir normalmente como antes.*

A questão financeira do Estado e Municípios precisa ser aliviada – e por que estas questões não foram resolvidas desde quando se iniciaram os estudos para a pretendida universalização do REM? Será que quase dois anos não foram suficientes para que fossem *laborados todos os estudos de valores aditivos a serem repassados para o REM*?

Enquanto se alivia o Estado e os Municípios sufocam-se famílias, estudantes, professores e escola: os primeiros por verem negados seus direitos a conhecimentos de disciplinas que compõem as áreas do Currículo Básico Comum, como *Língua Portuguesa, Matemática, História ou Geografia* que, segundo a SEE, *possuem maior carga horária e deverão ser abordadas no 6º horário, como atividades práticas.*<sup>18</sup>

Nessas determinações e explicações detectamos dois grandes problemas: primeiro, aumenta-se a jornada, em nome da qualidade, propagandeando sua eficácia e ao mesmo tempo a desqualifica, dizendo, entrelinhas, que há aulas sobrando de determinadas disciplinas, então o aluno não precisa estar presente. O segundo se refere ao equivocado conceito de prática, metodologia que defendemos como fundamental no desenvolvimento e aquisição de conhecimentos de toda e qualquer disciplina. Já que o aluno está dispensado dessas aulas, fará atividades práticas em casa, o que serão essas práticas para um aluno do Ensino Médio? Não necessitarão de recursos como bons livros, revistas e jornais que tratam do tema, computadores, internet, entre outros? Em casas, situadas na zona rural, os alunos terão acesso a essas tecnologias ou ficarão fazendo cópias-pesquisa e colorindo desenhos e mapas mimeografados?

A subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica, Raquel Elizabeth de Souza afirma, nessa mesma matéria - *é importante deixar bem claro o seguinte: não acabou o sexto horário, ele continua.* Continua sim, **na prática**, sendo mais um artifício que lesa os direitos dos alunos às aprendizagens, pois, na certa, a qualidade dessas práticas em nada acrescentará ao seu percurso acadêmico.

Os outros são sufocados por terem que se adequar, seja lá a que custo for, às determinações da SEE, compondo e recompondo horários, inventando e reinventando, sob a determinação da SEE, práticas de enganar e lesar direitos. E, enquanto o transporte pode *fluir normalmente*, diretores, vices, professores, estudantes e famílias estão presos nas mãos do descompromisso do governo de Minas Gerais com a educação.

**E, ainda, se o problema é o horário do transporte escolar, por que desconsiderar a singularidade de cada escola? Por que universalizar uma prescrição para mais de duas mil escolas e mais de 300 mil estudantes, se muitas delas não apresentam as mesmas realidades e apenas 25 mil alunos utilizam o transporte escolar? Que justificativa será apresentada às escolas cujos alunos não dependem de transporte escolar?**

Não estaria a SEE, mais uma vez, dizendo e propagando uma coisa e fazendo outra? Não estaria mais uma vez se negando a escutar? Durante o Programa Roda de Conversa: Ensino Médio e Juventude, postado no mesmo blog citado acima, tivemos a oportunidade de ouvir o professor Ricardo Fenati, um dos elaboradores do projeto Reinventando; o professor Cury e o professor Ibanez. Destacamos aqui as observações do Professor Ibanez, que ilustra, com propriedade nossa discussão: Acho que é importante você atrair o aluno, motivar o aluno a estar na escola. É importante e você tem que pensar mil e uma coisas. Agora... **lembrando que não pode ser em prejuízo da educação básica, mesmo porque a educação básica é para todo mundo, é a básica para todo mundo.** (grifos nossos).

Se é básica, para todo mundo, não pode deixar de ser para aqueles que a SEE propõe optar por faltar às aulas.

Ressaltamos também que essa determinação traz o risco de se contribuir para a construção de representações negativas acerca desses tempos, tanto pelos alunos quanto pelas famílias, pois passa a ideia de que o primeiro e último horários são de menor importância e que, portanto, os conteúdos do eixo da empregabilidade, **considerados no momento de grande relevância**, não podem neles ser desenvolvidos, são tempos desvalorizados no dia a dia. Essa representação negativa pode levar também ao entendimento de que os conteúdos do eixo do Currículo Básico Comum são de menos importância, podendo ser desenvolvidos de qualquer jeito.

Havemos de estar atentos a algumas observações dos alunos e professores sobre a propriedade das condições em que são desenvolvidos os dois eixos que sustentam o projeto Reinventando: o eixo dos conteúdos da área de empregabilidade e o eixo dos conteúdos do Currículo Básico Comum. Essas possíveis representações descaracterizam, ou até mesmo negam os princípios fundamentais nos quais o projeto Reinventando pretende ancorar-se, a saber: significação/identidade, empregabilidade e qualificação acadêmica.

**Diante dessa realidade, conclamamos os mineiros para ficarem atentos ao que está sendo veiculado e procurarem conhecer o que de fato está proposto nos documentos, o que de fato está por detrás das propagandas, o que de fato acontece no interior de nossas escolas e o que de fato queremos para a educação nas Minas Gerais.**

**MUITA ATENÇÃO PARA O QUE SE DIZ E O QUE SE MANDA FAZER.**

*Departamento de Formação do Sind-UTE/MG\**

1 CNTE. PNE em Debate: XII Semana Nacional em Defesa e Promoção da Educação Pública. 25 a 29 de abril de 2011

2 Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17417&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866)>

3 Jornal Estado de Minas. Estudantes fecham avenida no Barreiro para protestar contra a mudança do horário escolar. o Publicação: 20/02/2014. Disponível em: <[http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2014/02/20/interna\\_gerais,500502/estudantes-fecham-avenida-no-barreiro-para-protestar-contr-a-mudanca-do-horario-escolar.shtml](http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2014/02/20/interna_gerais,500502/estudantes-fecham-avenida-no-barreiro-para-protestar-contr-a-mudanca-do-horario-escolar.shtml)>

4 SEE Caderno de Orientações: Reinventando o Ensino Médio. p.14, 2013

5 Site Sind-UTE/MG

6 MINAS GERAIS. SEE. Catálogo Reinventando o Ensino Médio. 2012

7 MINAS GERAIS. Cartilha Sind-UTE: Estudo Comparativo do Custo Aluno Qualidade Inicial em Minas Gerais

8 Disponível em: <<http://www.hojeemdia.com.br/minas/alunos-denunciam-falta-de-estrutura-em-escolas-de-juiz-de-fora-1.102057>>

9 Disponível em: <<http://www.hojeemdia.com.br/minas/por-cao-de-fim-de-ensino-medio-estudantes-fecham-pista-da-br-040-1.216701>>

10 Reinventando o Ensino Médio não qualifica e sobrecarrega alunos mineiros. Disponível em: <<http://minaslivre.com.br/plus/modulos/noticias/ler.php?cdnoticia=428#.UwtYmuNdVu4>>. Portal Minas Livre 18/11/2013>

11 Disponível em: <<http://reinventandoensinomedio.blogspot.com.br/>>

12 SEE: Orientações: Reinventando o Ensino Médio. 2013

13 Vídeo : Roda de Conversa: Ensino Médio e juventude: Disponível em: <<http://reinventandoensinomedio.blogspot.com.br/>>

14 Professores têm nova ferramenta de formação. Diário de Minas de 12/04/2013. Disponível em: <http://www.diariodeminas.com/?p=7348> >

15 BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº8. 2010

16 Secretaria de Estado agrupa turmas de Ensino Médio em Uberaba. Globo 03/09/2013

17 Disponível em: <<http://reinventandoensinomedio.blogspot.com.br/>>

18 Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/parceiro/recursos-diretamente-arrecadados-pela-escola/story/5900-alunos-do-reinventando-o-ensino-medio-que-utilizam-o-transporte-escolar-rural-terao-atividades-nao-presenciais-no-periodo-do-sexto-horario>>

19 Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/parceiro/recursos-diretamente-arrecadados-pela-escola/story/5900-alunos-do-reinventando-o-ensino-medio-que-utilizam-o-transporte-escolar-rural-terao-atividades-nao-presenciais-no-periodo-do-sexto-horario>>



# Contextualização dos resultados das escolas de Ensino Fundamental <sup>1</sup>

José Francisco Soares \*  
Maria Teresa Gonzaga Alves\*\*

**RESUMO:** Este artigo mostra que indicadores de resultado, como o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) são fortemente influenciados por fatores que estão fora do controle da escola. No estudo empírico apresentado consideram-se três desses fatores: o nível socioeconômico dos alunos, a infraestrutura da escola e a dificuldade de gestão, fator que sintetiza o tamanho da escola em número de alunos, número de alunos por turma, as etapas e as modalidades do ensino oferecidas e o número de turnos de funcionamento. Conclui-se que as medidas de resultado só são úteis se contextualizadas.

**Palavras-chave:** Avaliação de Escolas. Contexto Educacional. Indicadores Educacionais.

O direito à educação tem sido definido de diferentes formas ao longo da história brasileira. Isso pode ser constatado analisando-se como essa questão foi tratada nas constituições vigentes em cada época. Como detalhado por Fávero (2005), nos primórdios, a discussão foi dominada pela necessidade de oferecimento de oportunidades educacionais por meio da organização de instituições públicas de ensino. Só depois aparece a temática da expansão do acesso à educação escolar aos diferentes grupos sociais, excluídos nas primeiras formulações. Durante anos o direito de ensinar foi um tema importante, como estratégia de defesa do Ensino Religioso. Posteriormente, dominaram os temas da gratuidade e obrigatoriedade como condições fundamentais para que o direito à educação fosse atendido. A partir da Constituição de 1988, o conceito de direito público subjetivo à educação e à qualidade do ensino, entraram no debate.

Até há pouco tempo, mesmo internacionalmente, o direito à educação significava unicamente acesso à escola, com pouca ou nenhuma referência ao aprendizado. Isso mudou a partir da Convenção sobre os Direitos da Criança. Essa convenção, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em novembro de 1989 foi ratificada pelo Brasil em 27 de fevereiro de 2004, e estabelece que a educação deve permitir a cada criança desenvolver, na forma mais completa possível, o seu potencial cognitivo, emocional e criativo (BRASIL, 2004). Isso reflete o entendimento de que todos podem desenvolver as competências básicas se forem expostos a um ambiente educacional apropriado. Muitos não desenvolvem essas competências devido, em parte, a deficiências observadas na escola que frequentam.

Tomar o aprendizado como expressão essencial à educação tem várias consequências, entre elas a sua consideração como finalidade central da educação escolar e, conseqüentemente, critério básico para monitoramento e avaliação de uma escola. No caso brasileiro, essa nova ideia manifestou-se de forma contundente na escolha da primeira meta do Compromisso Todos pela Educação, criado pelo Decreto 6094 de 24 de abril de 2007, que estabelece “como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir” (BRASIL, 2007, Art 2º). Na realidade, a Constituição Federal de 1988 já indicava que, vencida a etapa da garantia do acesso ao ensino básico, o atendimento do direito à educação dos alunos pressupõe o aprendizado das competências que viabilizem “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art205), princípio reforçado posteriormente na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996).

O objetivo deste texto é singelo: mostrar que as medidas de resultado, embora necessárias e legítimas, são mais úteis quando contextualizadas, isto é, se forem divulgadas junto com indicadores que caracterizam as condições reais em que as escolas trabalham. Esta contextualização não deve ser entendida, entretanto, como se os resultados de aprendizado dos alunos deveriam ser diferentes em

diferentes escolas. Defende-se o uso rotineiro de contextualização porque obter um mesmo padrão de resultados é muito mais difícil em algumas escolas do que em outras.

## Modelo conceitual<sup>2</sup>

Para estudar uma escola, usamos neste artigo, o modelo estrutural sintetizado na Figura 1, uma adaptação do modelo usado pela *European Foundation for Quality Management* (EFQM), que incorpora dimensões do modelo Contexto-Insumos-Processos-Produto (CIPP) de avaliação de programas de Stufflebeam (2000). Esse modelo descreve, em linhas gerais, a estrutura de uma escola que, como diz Mintzberg (1979), é a maneira pela qual o trabalho, necessário para a produção dos resultados da organização, é dividido em tarefas distintas e a respectiva forma de coordenação.

Segundo o modelo, a escola tem três grandes estruturas: os meios, os processos e os resultados. A escola reflete sua liderança, usualmente exercida por sua diretora, que, para concretizar os objetivos da escola, busca profissionais e recursos físicos, apoios e parcerias, principalmente com os pais dos alunos, e utiliza esses meios na implementação de suas práticas e políticas pedagógicas.

### Figura 1 – Modelo conceitual de organização escolar.

A natureza dos processos escolares varia, incluindo desde aqueles que ocorrem em qualquer organização, como a limpeza do espaço físico, até o processo de ensino/aprendizagem, com o qual se implementa o currículo, o ponto central da vida escolar.

São vários os resultados pelos quais uma escola deve ser observada. Os alunos querem não só aprender, mas também conviver e viver bem, enquanto frequentam a escola. Os professores e os outros



Fonte: Adaptação pelo autor do modelo da EFQM

profissionais esperam encontrar na escola um local agradável para o seu exercício profissional, com oportunidades de aperfeiçoamento e recompensas pelo seu trabalho bem feito, entre as quais se destaca um bom salário. A sociedade, representada pelas famílias dos alunos, tem várias demandas: a escola deve ajudar na preservação da cultura da comunidade, contribuir para a formação de crianças e jovens como cidadãos participantes e críticos com hábitos saudáveis de saúde, respeito ao meio ambiente, capacidade de conviver com pessoas diferentes, resolvendo os conflitos pela via pacífica. Os pais esperam também serviços simples da escola, como a guarda de seus filhos durante o seu período de trabalho. Mas a escola é,

principalmente, uma estrutura social organizada para exercer uma função pedagógica claramente definida: oportunizar o aprendizado de seus alunos de competências necessárias para sua inserção na sociedade e no mundo do trabalho. Ou seja, embora o objetivo da escola não seja apenas o ensino de competências cognitivas, a escola que não tem sucesso nessa área, não tem reconhecimento.

Essas estruturas escolares são descritas em muitos textos de caráter conceitual na literatura gerencial. Esse tipo de abordagem, bem sintetizado em Visscher (1999), assinala as especificidades da organização escolar que devem ser respeitadas, por exemplo, na escolha de seu modelo de gestão. Outra vertente da literatura, usualmente denominada de eficácia escolar, sintetizada nos vários artigos incluídos em (BROOKE, SOARES, 2008), mostra como cada uma das estruturas definidoras da escola, principalmente sua cultura, se relaciona com o aprendizado de seus alunos.

## **Monitoramento de escolas**

Soares (2012) propõe que monitorar a qualidade de uma escola consiste em verificar se cada uma de suas estruturas do modelo conceitual, apresentadas na Figura 1, está funcionando adequadamente. Ou seja, nessa perspectiva, a escola de qualidade é aquela que tem como valor fundamental a garantia dos direitos de aprendizagem de seus alunos, dispõe de infraestrutura necessária, ensina o que é relevante e pertinente através de processos eficazes e utiliza os recursos disponíveis, sem desperdícios. Seus professores, funcionários e os pais dos alunos estão satisfeitos e os alunos mostram, através de formas objetivas, que aprenderam o que deles se esperava.

Com esse marco teórico, a qualidade da organização escolar não pode ser reduzida a uma característica latente, medida através de um único indicador. Ela é mais adequadamente descrita por um conjunto de indicadores, muitos deles necessários também para a gestão da rotina da escola.

O relatório *"Monitoring School Quality: An Indicators Report"* (U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2000) sugere 10 indicadores em três categorias: contexto escolar, professores e sala de aula. Oakes (1986) propõe também três grupos de indicadores para monitorar uma escola. O primeiro, denominado acesso ao conhecimento, capta o sucesso da escola em oferecer a seus alunos oportunidades de aprender as várias competências incluídas no currículo. O segundo grupo, pressão para o desempenho, enfatiza a existência de práticas institucionais que levam os alunos a se dedicarem aos estudos. O terceiro, denominado condições para um ensino profissional, agrega as condições oferecidas aos professores para implementar suas opções instrucionais. O Unicef (2000), recomenda indicadores de seis dimensões: alunos: foco nos direitos dos alunos; ambiente: infraestrutura adequada à suas funções; conteúdo: relevância e pertinência; processos: adequados e compatíveis com a comunidade atendida; resultados: qualidade e equidade; custos: ausência de desperdícios.

No Brasil ainda não há consenso sobre qual conjunto de indicadores deve ser usado rotineiramente para monitorar as escolas de educação básica do país. Isso reflete o fato de que, poucas vezes, a escola brasileira foi analisada de forma abrangente como a proposta nessas referências. Por outro lado, operacionalizar um conjunto de indicadores implica preparar os instrumentos de coleta necessários para cada um, tarefa que exige a cooperação de profissionais de muitas áreas sob uma coordenação firme e com grande clareza de propósitos. Isso é caro e ainda não ocorreu no Brasil. Considerando o modelo conceitual adotado neste ensaio e a literatura citada, sugerimos que uma escola seja monitorada por indicadores que descrevam as seguintes categorias:

**Alunos:** número e características sociodemográficas: nível socioeconômico, capital cultural, dedicação e motivação.

**Recursos:** infraestrutura para o trabalho pedagógico, salários.

**Professores:** capacitação para o ensino, experiência, envolvimento.

**Projeto pedagógico:** o que ensinar, como ensinar e como avaliar o que foi ensinado.

**Organização do ensino:** turnos de funcionamento, modalidades e etapas oferecidas.

**Cultura da escola:** ênfase no aprendizado, disciplina, relação com a comunidade, colegialidade das decisões.

**Gestão:** liderança, monitoramento dos processos: alocação de professores, regularidade do uso do tempo escolar, prestação de contas.

**Resultados:** aprendizado dos alunos, satisfação dos pais, professores e alunos.

#### **Custos.**

Dessas categorias, apenas a de resultados de aprendizado já tem estabelecidos os indicadores e as formas de medida. Com a consolidação do Saeb em 1995, mas principalmente com a introdução da Prova Brasil em 2005, difundiu-se o uso de escalas para a medida da proficiência dos alunos em leitura e matemática. Esses aprendizados, embora não sejam os únicos necessários, são fundamentais para a vida dos alunos.

As proficiências dos alunos nessas duas áreas são padronizadas e, junto com uma medida do fluxo de alunos na escola, são usadas para construir o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), hoje, a medida de resultado da escola mais utilizada tanto pelo governo federal, como pelos governos estaduais e municipais. Embora útil, o IDEB capta apenas uma das dimensões pelas quais as escolas devem ser monitoradas e de uma forma muito específica. Para uma avaliação crítica desse indicador, veja-se Soares e Xavier (2013).

Junto com os testes da Prova Brasil e no Censo Escolar são coletadas informações sobre os alunos e as escolas por meio de questionários que permitem a criação de alguns indicadores utilizados na próxima seção deste texto para construir uma contextualização dos valores do IDEB.

No debate educacional brasileiro uma posição entre processos e resultados que precisa ser vencida. Amartya Sen (2011), filósofo e prêmio Nobel, propõe uma solução, adotada neste texto. Segundo esse autor, ao se analisar uma política pública deve-se registrar seus resultados para os cidadãos. Concomitantemente, entretanto, é preciso considerar como esses resultados foram obtidos. Para conduzir sua ideia, o autor introduz o conceito de “resultados abrangentes”, sugerindo que é através dessa dimensão que as políticas devem ser analisadas. Essa é a opção conceitual adotada, que justifica a contextualização dos resultados apresentada na próxima seção.

### **Contextualização de escolas**

A contextualização apresentada nesta seção utiliza apenas três indicadores: o Nível Socioeconômico dos alunos, um indicador da organização do ensino na escola, que se convencionou chamar de Dificuldade da Gestão Pedagógica, e a Infraestrutura.

#### **Nível socioeconômico**

A medida de nível socioeconômico (NSE) é resultado da agregação de vários indicadores ordinais do questionário contextual respondido pelos alunos que fizeram a Prova Brasil em uma única medida por meio de um modelo da teoria de resposta ao item (TRI), conforme descrito por Alves e Soares (2009). Esse modelo transforma as informações sobre o nível de escolaridade dos pais, a posse de bens de consumo duráveis e a contratação de serviços domésticos em uma escala de desvios padrão que, para facilitar o seu uso, foi transformada para o intervalo entre zero e 10.

O NSE dos alunos foi validado por meio da verificação da associação dessa medida com a renda *per capita* de cada município obtida no Censo Demográfico de 2010. Esse indicador é muito utilizado e respeitado para medir a condição econômica dos municípios. A correlação entre a renda *per capita* dos municípios e o NSE médio dos municípios – obtido pela agregação do NSE médio das escolas de cada município – é 0,91 (Correlação de Pearson). Esse alto valor comprova que o NSE capta, de maneira adequada, as condições econômicas dos municípios, o que justifica seu uso nas análises estatísticas para a caracterização das escolas. Outras validações são apresentadas em (ALVES; SOARES; XAVIER, 2012).

## **Dificuldade de gestão**

Para a construção desse indicador, assume-se que a dificuldade da gestão pedagógica de uma escola está associada, entre outros, a quatro fatores que podem ser medidos com os dados do Censo Escolar: o tamanho da escola medido pelo número de alunos, o número médio de alunos por turma, o número de turnos de funcionamento e o número de etapas da educação básica oferecidas. Quanto maior o valor de cada uma dessas variáveis, maior será a dificuldade da gestão.

Para definir o tamanho, escolas foram alocadas em sete grupos, por pontos de corte fixados em 50, 100, 200, 400, 800 e 1200 alunos. O número médio de alunos foi categorizado em seis grupos com os pontos de corte fixados em 10, 15, 20, 25 e 30. O número de etapas foi obtido verificando-se quais etapas ou modalidades são oferecidas pela escola, entre creche, Educação Infantil, Educação Fundamental 1, Educação Fundamental 2, Ensino Médio, Ensino Técnico e EJA. Finalmente, a informação sobre turnos de funcionamento foi obtida, verificando-se em quais dos turnos – integral, manhã, tarde e noite – a escola relatou funcionar. O indicador de dificuldade foi obtido somando-se as quatro informações.

## **Infraestrutura**

O indicador de Infraestrutura utilizado neste trabalho foi calculado por Soares e Silva (2010), a partir de informações do Censo Escolar, que registram a existência de vários equipamentos nos estabelecimentos de ensino, como: local de funcionamento, água, energia, esgoto, lixo, laboratórios, biblioteca, sanitários, computadores para uso da administração, computadores para uso dos alunos, alimentação, quadra, TV, Videocassete, DVD, parabólica, copiadora, retroprojeter e impressora. Para a construção do indicador de Infraestrutura, a informação disponível em cada um desses itens foi categorizada em duas ou mais categorias, conforme adequado. Em seguida, elas foram agregadas, por meio de um modelo de TRI, como se fez no Indicador do NSE das escolas.

Recentemente Soares Neto et al. (2013) introduziu uma medida de infraestrutura, construída com as mesmas informações, ainda que com categorização diferente.

## **Estudo empírico**

Trabalhou-se com as escolas que tiveram o valor de seu IDEB, calculado em 2011. Entre estas foram incluídas apenas aquelas para as quais foi possível calcular os indicadores de contextualização. Ao final restaram 54.096. Embora as escolas incluídas no estudo empírico apresentado constituam 82% das escolas com valor do IDEB e congreguem 92% dos alunos destas escolas, não foi realizado estudo detalhado da representatividade dessas escolas.

A relação entre o IDEB das escolas e os três indicadores está sintetizada nas tabelas a seguir. Para demonstrar a variação do IDEB entre as escolas, os indicadores foram discretizados, isto é, divididos em grupos com o mesmo número de escola em cada um. O NSE foi dividido em quatro grupos e os outros dois indicadores em dois grupos, obtendo-se assim, 16 grupos de escolas. Para a construção das tabelas, o indicador de Dificuldade de Gestão foi transformado em um indicador de Facilidade de Gestão. Isso foi feito para facilitar a interpretação das tabelas, considerando-se que valores mais altos dos outros dois indicadores indicam situações mais favoráveis, diferentemente do indicador de dificuldade de gestão.

As tabelas 1 e 2 mostram, para as escolas pertencentes a cada grupo, os valores do IDEB nos percentis 5 e 95, bem como a média. Os dois percentis foram escolhidos ao invés dos valores mínimo e máximo porque estes últimos são muito instáveis.

A tabela 1 mostra o IDEB dos anos iniciais e a tabela 2 o IDEB dos anos finais do Ensino Fundamental em cada um dos 16 grupos. Em cada tabela são incluídas apenas as escolas que oferecem a respectiva etapa.

**Tabela 1 – Médias do IDEB em 2011 para escolas que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental discriminadas pelo seu Nível Socioeconômico, Dificuldade de Gestão e Infraestrutura**

Tipo	NSE	Infra	Gestão	Percentil5	Média	Percentil95	Escolas
1	Baixo	Baixo	Difícil	2.50	3.70	5.40	2.527
2	Baixo	Baixo	Fácil	2.90	3.80	6.00	8.919
3	Baixo	Alto	Difícil	2.60	4.09	5.20	1.207
4	Baixo	Alto	Fácil	2.70	4.39	6.18	895
5	Médio-Baixo	Baixo	Difícil	3.00	4.07	5.90	2.298
6	Médio-Baixo	Baixo	Fácil	3.43	4.37	6.40	5.725
7	Médio-Baixo	Alto	Difícil	2.90	4.42	5.40	2.822
8	Médio-Baixo	Alto	Fácil	3.00	4.92	6.00	2.679
9	Médio-Alto	Baixo	Difícil	3.70	4.53	6.30	1.199
10	Médio-Alto	Baixo	Fácil	3.90	4.93	6.50	3.650
11	Médio-Alto	Alto	Difícil	3.40	4.86	5.80	4.555
12	Médio-Alto	Alto	Fácil	3.50	5.25	6.16	4.110
13	Alto	Baixo	Difícil	4.20	5.25	6.70	613
14	Alto	Baixo	Fácil	4.60	5.48	7.00	2.261
15	Alto	Alto	Difícil	4.00	5.52	6.41	5.454
16	Alto	Alto	Fácil	4.30	5.77	6.80	5.182

Fonte: elaboração própria.

As escolas que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental e que têm os três indicadores no seu nível mais baixo, trabalham em piores condições, têm IDEB médio de 3,70, enquanto essa média é de 5,77 para as escolas com todos os fatores nos níveis mais altos. A diferença é enorme, o que só é percebido, entretanto, se a escala do IDEB é completamente compreendida. Pode-se inferir que muitas das escolas com os três indicadores no nível mais alto já têm o IDEB no valor da meta estabelecida para o ano de 2022, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) – a autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC) responsável por produzir o indicador – enquanto as do primeiro grupo estão longe desse objetivo<sup>3</sup>. É pouco provável, difícil mesmo de imaginar, que é a excelência do projeto pedagógico das escolas do grupo 16 que produzem os resultados observados. A hipótese mais plausível é que esses resultados refletem as melhores condições em que estas escolas trabalham.

Outra observação relevante e não menos importante é que, em todos os grupos, há escolas com desempenho excepcional e péssimo. No entanto, uma escola do grupo 1 com alto desempenho tem mais a ensinar a outras escolas do que uma escola que obtivesse o mesmo, mas que tem condições mais favoráveis. Isso é o que a literatura chama de efeito da escola, tópico com uma grande literatura e metodologias apropriadas sintetizadas em Andrade e Soares (2008).

Observações análogas às da tabela 1 podem ser feitas para as escolas que oferecem a segunda etapa do Ensino Fundamental. A grande diferença entre as duas situações é que os resultados das escolas que oferecem a segunda etapa do Ensino Fundamental são muito mais modestos.

**Tabela 2 – Médias do IDEB em 2011 para escolas que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental discriminadas pelo seu Nível Socioeconômico, Dificuldade de Gestão e Infraestrutura**

Tipo	NSE	Infra	Gestão	Percentil5	Média	Percentil95	Escolas
1	Baixo	Baixo	Difícil	2.20	3,13	4.50	1991
2	Baixo	Baixo	Fácil	2.20	3,32	4.80	3634
3	Baixo	Alto	Difícil	2.00	3,31	4.30	1111
4	Baixo	Alto	Fácil	2.20	3,54	4.50	564
5	Médio-Baixo	Baixo	Difícil	2.60	3,44	4.90	1620
6	Médio-Baixo	Baixo	Fácil	2.70	3,79	5.20	1510
7	Médio-Baixo	Alto	Difícil	2.30	3,55	4.60	2535
8	Médio-Baixo	Alto	Fácil	2.20	4,00	4.80	1414
9	Médio-Alto	Baixo	Difícil	2.80	3,76	5.20	870
10	Médio-Alto	Baixo	Fácil	2.80	4,05	5.31	918
11	Médio-Alto	Alto	Difícil	2.60	3,88	4.80	4159
12	Médio-Alto	Alto	Fácil	2.60	4,19	5.00	1857
13	Alto	Baixo	Difícil	3.30	4,20	5.60	476
14	Alto	Baixo	Fácil	3.30	4,42	5.70	642
15	Alto	Alto	Difícil	3.09	4,37	5.20	4999
16	Alto	Alto	Fácil	3.00	4,60	5.60	2174

Fonte: elaboração própria.

Essas tabelas mostram que comparar os resultados de escolas, desconsiderando-se as condições reais nas quais trabalham, é uma maneira muito limitada de observar a realidade. Apesar disso, as análises divulgadas pelos governos e imprensa não contextualizam os resultados, tornando esse tipo de divulgação pouco útil.

## Conclusão

Assim como apresentado de forma mais completa em Soares e Xavier (2013), este artigo reconhece a importância da produção e divulgação de medidas de aprendizado dos alunos das escolas de educação básica como um dos elementos essenciais para o monitoramento dessas escolas. Acrescenta, entretanto, a discussão sobre as condições desiguais entre as escolas frente às metas educacionais, tema introduzido pelos autores em outro trabalho (ALVES; SOARES, 2013). Com essa linha de investigação, argumentamos que o monitoramento das escolas é necessário, mas ele deveria incluir indicadores de várias outras dimensões tais como: alunos, recursos, professores, projeto pedagógico, organização do ensino, cultura da escola, gestão, e custos. O desenvolvimento desses indicadores é uma iniciativa que merece mais atenção e incentivo.

Importante destacar que a busca de indicadores nestas e outras dimensões, com vistas à criação um sistema de monitoramento, é diferente da sempre necessária pesquisa de fatores que explicam os bons ou maus desempenhos. Um exemplo ajuda no entendimento. Há dimensões das escolas que precisam ser verificadas mesmo que não estejam diretamente associadas ao desempenho como a existência de espaço físico adequado para o exercício profissional dos docentes, a limpeza da escola e a manutenção de seus equipamentos.

Algumas das dimensões consideradas no monitoramento devem ser escolhidas para contextualização dos resultados com vistas à sua divulgação e uso no planejamento de políticas públicas. Neste estudo consideraram-se três indicadores – o nível socioeconômico dos alunos, a dificuldade da gestão pedagógica e a infraestrutura – que puderam ser desenvolvidos com dados coletados pela Prova Brasil ou Censo Escolar.

O estudo empírico deste artigo mostrou que as escolas que tiveram IDEB calculado em 2011 são muito

heterogêneas em relação aos valores destes três indicadores e que os IDEBs das escolas dos diferentes grupos são muito heterogêneos. No entanto, fica evidente que escolas que trabalham em condições mais favoráveis têm resultados muito melhores. Por outro lado e, igualmente importante, identificaram-se escolas que, mesmo trabalhando em condições mais difíceis, conseguiram que seus alunos tivessem bons desempenhos.

Embora este texto tenha utilizado como estratégia metodológica a síntese dos dados por meio de tabelas descritivas, deve-se destacar que a metodologia mais adequada para este tipo de análise são os modelos hierárquicos de regressão, desenvolvidos primeiramente para a análise de dados educacionais. O leitor interessado pode encontrar uma boa descrição em Ferrão (2003).

Mesmo no recorte específico escolhido para este texto, há muitos outros trabalhos que precisam ser feitos. Com os dados atualmente disponíveis é possível criar indicadores que poderiam ser considerados para a contextualização de resultados como o percentual de alunas, e o de alunos com atraso escolar. Além desses, é preciso registrar que há muitas dimensões importantes para as quais simplesmente não existem dados.

## Notas

\* Professor Titular Aposentado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisador do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME/FaE-UFMG). E-mail: <francisco-soares@ufmg.br>.

\*\* Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisadora do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME/FaE-UFMG). E-mail: <mtga@ufmg.br>.

1 Os autores agradecem ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo auxílio concedido à pesquisa que possibilitou este artigo.

2 O modelo conceitual deste artigo é o mesmo publicado por um dos autores no artigo "Qualidade da Educação, Qualidade das Escolas" (SOARES, 2012).

3 Para conhecer os fundamentos das metas associadas ao IDEB, consultar Fernandes (2007).

## Referências

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. **Opinião Pública**, Campinas, v.15, n.1, p.1-30, 2009.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, vol.39, n.1, p. 177-194, 2013.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. **O nível socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras**: versão 2. Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (GAME/FaE-UFMG), 2013. 64p.

ANDRADE, Renato Júdice de; SOARES, José Francisco. O efeito da escola básica brasileira. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.19, p. 379-406, 2008.

BRASIL. **Constituição 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contêm as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos da Criança**, Decreto Legislativo nº 230, de 29 de maio de 2003. Brasília, DF, 2004.

BRASIL/MEC. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 de abr. 2007.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.



FÁVERO, Osmar. **A educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Textos para Discussão. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2007, 26 p.

FERRÃO, Maria Eugênia. **Introdução aos modelos de regressão multinível em educação**. Campinas: Komedi, 2003.

MINTZBERG, Henry. **The structuring of organizations: a synthesis of the research**. University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship, 1979.

OAKES, Jeannie. **Educational indicators: a guide for policy makers**. New Brunswick: New Jersey Center for Policy Research in Education, Rutgers University, 1986.

SEN, Amartya. **A ideia da justiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SOARES NETO, Joaquim José et al. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013.

SOARES, José Francisco. A qualidade da educação, a qualidade das escolas. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio et al. (Ed.) **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação & Sociedade** (no prelo). Belo Horizonte, 2013.

SOARES, José Francisco; FONSECA, José Aguinaldo. **Caracterização dos semifinalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro**. São Paulo, 2010.

STUFFLEBEAM, Daniel L. The Cipp model for evaluation. In: STUFFLEBEAM, D.L. MADAUS, G. F.; KELLAGHAN, T. (Ed.) **Evaluation models**. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2000. p. 279-317.

UNICEF. **Defining quality in education**. New York: Unicef, 2000.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics, et al. **Monitoring School Quality: An Indicators Report**. Washington, DC: 75p. 2000.

VISSCHER Adrie J. **Managing schools towards high performance**. Lisse: The Netherlands Swets & Zeitlinger, 1999.

**SUMMARY:** This article shows that outcome indicators, such as Educational Development Index (IDEB in Portuguese), are strongly influenced by factors that are beyond the control of the school. In the empirical study presented in this paper, three such factors are considered: the socioeconomic status of students, the school infrastructure and a factor named, difficulty of management, that summarizes the school size in number of students, the number of students per class, stages and types of education offered and the number of school's factor. We conclude that the school's outcome measures are only useful if contextualized.

**RESUMEN:** Este artículo muestra que los indicadores de resultados tales como el Índice de Desarrollo de la Educación (IDEB en portugués), están fuertemente influenciados por factores que están fuera del control de la escuela. El estudio empírico presentado considera tres factores: el nivel socioeconómico de los estudiantes, la infraestructura escolar y la dificultad de la gestión, un factor que resume el tamaño de la escuela, en número de estudiantes, el número de alumnos por clase, etapas y tipos de educación ofrecidos y el número de turnos de operación de la escuela. Llegamos a la conclusión de que las medidas de resultado sólo son útiles si contextualizadas.

**RÉSUMÉ:** Cet article montre que les indicateurs de résultats comme l'indice de développement de l'éducation (IDEB en portugais) sont fortement influencés par des facteurs qui échappent au contrôle de l'école. L'étude empirique présentée ici tient compte de trois de ces facteurs: le niveau socio-économique des élèves, l'infrastructure scolaire et la difficulté de gestion, un facteur qui résume la taille de l'école en nombre d'étudiants, nombre d'élèves par classe, stades et modalités d'enseignement offerts et nombre de tours de fonctionnement. On conclue que les mesures de résultats ne sont utiles que si contextualisées.

# Adeus, docência

Publicado: Revista Educação Carreira - Julho/2013 Capa /Evasão | Edição 195

## **Número cada vez maior de professores que abandonam a profissão piora o quadro de escassez de profissionais na Educação Básica e coloca em questão a capacidade de atração da sala de aula atual**

Rodnei Corsini

### **Desvalorização da profissão e más condições de trabalho são motivos para a desistência da carreira**

Baixos salários, insatisfação no trabalho, desprestígio profissional. As condições são velhas conhecidas dos docentes, mas têm se convertido em um fenômeno que torna ainda mais preocupante a escassez de profissionais na Educação Básica: os professores têm deixado a sala de aula para se dedicar a outras áreas, como a iniciativa privada ou a docência no ensino superior.

Até maio deste ano (2013), pediram exoneração 101 professores da rede pública estadual do Mato Grosso, 63 em Sergipe, 18 em Roraima e 16 em Santa Catarina. No Rio de Janeiro, a média anual é de 350 exonerações, segundo a Secretaria de Estado da Educação, sem discernir quantas dessas são a pedido. Mas a União dos Professores Públicos no Estado diz que, apenas nos cinco primeiros meses desse ano, 580 professores abandonaram a carreira (leia mais na página 43). Para completar o quadro, a procura pelas licenciaturas como um todo segue diminuindo, e a falta de interesse pela docência provoca a escassez de profissionais especialmente em disciplinas das Ciências Exatas e Naturais.

### **Motivos para a evasão**

“O motivo unânime para a evasão docente é a desvalorização da profissão e as más condições de trabalho”, diz a professora Romélia Mara Alves Souto, do departamento de Matemática e Estatística do programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), em Minas Gerais. Em um estudo com alunos da universidade, Romélia constatou que entre os formados de licenciatura em Matemática entre 2005 e 2010, quase dois terços trabalham como docentes - mas, destes, 45% não pretendem continuar na Educação Básica. A maioria presta concurso para instituições financeiras ou quer se tornar pequeno empresário. Uma boa parte também faz pós-graduação ou vai estudar em outra área para não seguir na docência.

“Para mim, a ferida principal disso tudo é o salário do professor. Os professores estão tendo de brigar para receber o piso”, avalia. Romélia também já lecionou na Educação Básica e foi para o ensino superior, sobretudo, por questões salariais. Deu aulas de Matemática durante 10 anos quando, em 1996, migrou para a docência superior.

O quadro parece se repetir há mais de uma década. Em 1999, Flavinês Rebolo, atualmente professora da pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em Campo Grande (MS), defendeu uma tese de mestrado na Faculdade de Educação da USP, em que focou o período de 1990-1995 na rede estadual paulista. Ela identificou que, além dos baixos salários, os fatores que mais contribuíam para a evasão docente eram a insatisfação no trabalho e o desprestígio profissional. “A questão salarial é uma luta de classe dos professores, em que eles têm toda a razão, mas no grupo que entrevistei o sentimento era muito mais de inutilidade que eles viam no trabalho”, lembra Flavinês. A desvalorização, pelos próprios alunos e pela comunidade, minava o ideal dos professores de que iriam contribuir para uma sociedade melhor, aponta a pesquisadora.

### **No princípio de tudo**

“Choque de realidade” é o termo usado para esse sentimento entre os professores iniciantes, grupo em que a evasão costuma ser alta. A pedagoga Luciana França Leme se ressentia da falta de pesquisas sobre

a evasão docente no Brasil, mas avalia que uma das hipóteses para a desistência no começo da carreira é a exposição do professor iniciante às escolas mais vulneráveis. “Não é que o professor não tenha de ir para essas escolas, mas há uma relação entre perfil do alunado e as condições de trabalho docente.”

Luciana aponta, ainda, as diferenças da evasão entre as áreas de conhecimento. Ela considera a hipótese de que os professores das áreas de Exatas têm mais possibilidade de migrar para outras por conta de uma formação mais específica, que permite a aplicação dos seus conhecimentos em setores como o mercado financeiro. Já entre os licenciados em humanidades, a aplicação dos conhecimentos da graduação em outras áreas profissionais é, normalmente, mais restrita, com exceção do curso Geografia, em que há maior possibilidade de os formados trabalharem em empresas de geologia.

Fabio Rodrigues exemplifica a questão. Ele sonhava com a carreira docente quando ingressou na licenciatura de Matemática na USP, no final de 2010. Depois de lecionar em cursinhos e, ao longo de três semestres letivos, em estágios obrigatórios na rede estadual, já no último semestre da graduação conseguiu emprego como assistente financeiro em uma empresa de Engenharia. Em 2011, migrou para a área de Tecnologia da Informação, onde segue trabalhando como analista e desenvolvedor de sistemas. “Eu já tinha conhecimento sobre desenvolvimento de sistemas porque tive algumas disciplinas da área na USP e fazia alguns cursos por curiosidade e também por hobby”, diz.

Na outra ponta, Gisele Teodoro, formada em letras em 2008, migrou das aulas de inglês para o trabalho como telefonista bilíngue em uma empresa de mineração em Araxá. A desvalorização, o baixo salário e o excesso de trabalho fora da sala de aula foram os fatores para ela deixar o magistério. “Tanto o salário e os benefícios quanto a carga de trabalho bem menor são determinantes para que eu, pelo menos por enquanto, não tenha a menor pretensão de voltar para a sala de aula”, diz.

## **Futuro em perspectiva**

Professor do Programa de Mestrado em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e ex-diretor de Educação Básica Presencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Dilvo Ristoff pondera que em todas as profissões há evasão de profissionais. “O IBGE nos mostra que somente um terço dos engenheiros formados, por exemplo, atua como engenheiro e que apenas 75% dos médicos formados exercem a medicina”, diz. O professor da UFSC faz a comparação com os professores de Educação Básica para concluir que, se em profissões com salários mais altos a evasão é expressiva, não surpreende, em sua opinião, que a evasão de professores formados seja alta. Além de uma renda maior, Ristoff lista algumas necessidades urgentes na carreira docente no Brasil: perspectiva de carreira, boas condições de trabalho e de formação, respeitabilidade social. “O professor, como todo ser humano, é movido por uma imagem de futuro que constrói para si. Se no seu trabalho ele percebe, dia após dia, que o seu futuro será uma réplica do seu presente - ou seja, no caso, tão ruim quanto o seu presente - ele desanima e, na primeira oportunidade, abandona a profissão”, afirma.

A pedagoga Luciana França Leme ressalta que a solução de atratividade para a carreira docente pode ser alcançada a longo prazo, porque ela vai reverberar na questão social e na questão cultural quanto à imagem do professor. Na sua tese de mestrado sobre os ingressantes nas licenciaturas em Matemática e Física e em Pedagogia na USP, os motivos para que os alunos apontassem dúvidas quanto a querer ser docente eram muito semelhantes nos três cursos. A questão salarial era a de maior influência, mas há outras. “Uma das razões mais pontuadas, no escore da pesquisa foi que os alunos seriam professores, caso pudessem ingressar em uma escola reconhecida com bom projeto educacional”, diz. Ela afirma que medidas pontuais para atrair docentes à Educação Básica não vão resolver o problema justamente pela atratividade ter muitos fatores conjugados.

Em 2010, a Fundação Carlos Chagas elaborou uma pesquisa para investigar a atratividade da carreira docente no Brasil pela ótica de alunos concluintes do Ensino Médio. Uma das autoras do artigo em que são apresentados os resultados da pesquisa, Patrícia Albieri de Almeida - pesquisadora da Fundação e professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie - afirma que um fator determinante para a baixa atratividade à docência, presente no estudo, é o pouco reconhecimento social da profissão, no sentido de

o Magistério não ser entendido como uma carreira, em que é necessário um conhecimento específico que a diferencia de outras formações. “Até mesmo como reflexo disso muitos estudantes descartam a docência por acharem que não têm as características pessoais para isso. Esse fator aparece até mais forte do que a questão do baixo salário. É muito forte, em nossa sociedade, a ideia de que basta ter dom e vocação para exercer a docência”, afirma Patrícia.

## **Professores em déficit**

Para Mozart Ramos - professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), membro do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho de Governança do Movimento Todos pela Educação-, a baixa atratividade à docência é o maior desafio, hoje, na educação brasileira. “É uma questão estratégica: ter bons alunos egressos do Ensino Médio para os cursos de licenciatura e, posteriormente, para a carreira do magistério é essencial”, afirma. Em sua avaliação, são quatro as principais razões para a pouca atratividade à profissão: baixos salários - a média salarial no Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2009, citada por Mozart, é de R\$ 1,8 mil, falta de plano de carreira e pouca expectativa de crescimento profissional; pouca conexão entre as licenciaturas e a Educação Básica; e as más condições de trabalho. “As condições de trabalho são ruins tanto no âmbito das questões de violência, em sala de aula e fora dela, quanto na falta de insumos para que o professor exerça bem suas atividades”, diz.

O problema da baixa quantidade de professores formados não é recente, segundo adverte Antônio Ibañez, conselheiro da Câmara de Educação Básica do CNE e professor aposentado do curso de Engenharia Mecânica da Universidade de Brasília (UnB). Quando era reitor da UnB, em 1991, ele constatou por meio de relatórios, o pequeno número de professores licenciados em Ciências Exatas e Naturais pela universidade nos 30 anos anteriores. “Eram poucos mesmo, menos de duas dúzias. Fiquei preocupado de como uma universidade importante tinha formado tão poucos professores para Educação Básica, algo que, constatei depois, era um problema generalizado em outros estados”.

O CNE publicou um relatório em maio de 2007 que, por meio de uma simulação, quantificava os professores necessários para atender a todos os alunos que estavam matriculados no segundo ciclo do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. “A conclusão foi que, sobretudo nas disciplinas mencionadas, faltavam docentes ou então, as vagas eram preenchidas por professores que não tinham a qualificação específica ou a titulação necessária para a disciplina”, diz Ibañez. A estimativa era de que havia demanda total por 106,6 mil professores formados em Matemática e 55,2 mil em Física e em Química. Mas o número de licenciados entre 1990 e 2001 havia sido somente de 55,3 mil (Matemática), 7,2 mil (Física) e 13,5 mil (Química).

A cada 10 alunos ingressantes nas licenciaturas em Física e em Matemática da Universidade de São Paulo (USP), em 2010, cinco não queriam ser professores na Educação Básica ou não estavam certos sobre isso. Os dados são da tese de mestrado da pedagoga Luciana França Leme.

## **Desinteresse**

Entre os licenciados em Física no campus de Bauru da Unesp, entre 1991 e 2008, a maior parte chegou a dar aulas no ciclo básico - mas um terço desistiu da profissão. A constatação também é fruto de uma pesquisa de mestrado, de Sérgio Kussuda, sobre a escolha profissional dos licenciados em Física na universidade. Entre 377 concluintes da licenciatura em Física no período, a pesquisa teve a participação de 52 licenciados que responderam aos questionários. Entre eles, 32, em algum momento da carreira, lecionaram na Educação Básica. Segundo a apresentação da tese de Kussuda, uma das principais conclusões é que a falta de professores de Física não se deve somente ao pequeno número de formados, mas, sim, à da evasão docente para outras áreas profissionais.

O estudo de Luciana também apontou que, entre os que se matricularam em Pedagogia em 2010, 30% não queriam ou estavam incertos quanto ao ingresso na carreira docente. “A propensão a não ser professor entre os ingressantes em Pedagogia é bem menor do que nas licenciaturas em Física e Matemática, mas não é um percentual desprezível”, diz a pedagoga.

A pouca procura por cursos de licenciatura em geral e os baixos índices de formação, a propensão de parte significativa dos ingressantes nesses cursos para não seguir carreira docente e a evasão de jovens professores da Educação Básica são alguns dos principais fatores que, somados, resultam em um quadro de escassez docente. O desafio em atrair professores não é exclusividade do Brasil (veja mais na pág. 50) e, por enquanto, não tem afetado a rede privada de forma importante, embora gere algumas preocupações. O problema se agrava quando se observa que professores lecionam matérias para as quais não têm formação específica. “Dados demonstram que cerca de metade dos professores da Educação Básica são improvisados, isto é, não foram formados para ensinar o que ensinam”, diz Dilvo Ristoff.

Vera Placco, professora e coordenadora do programa de pós-graduação em Educação (Psicologia da Educação) da PUC-SP, avalia que muitas das políticas educacionais para valorizar o professor e a educação não têm alcançado resultados concretos e desejados. “É preciso que o professor tenha uma formação continuada que possibilite a ele agir de forma mais atuante na sala de aula e na escola, participando da estruturação do currículo e do projeto político-pedagógico da escola”, defende. Para ela, a preparação do professor para trabalhar com diferentes idades deveria ser aprofundada na formação continuada.

Dilvo Ristoff avalia que medidas importantes têm sido tomadas no sentido de valorização da carreira docente e consequente busca pela atratividade à profissão, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), a Lei do Piso Salarial e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), do qual o programa de segunda licenciatura faz parte. “Mas são todas ações insuficientes: algumas são apenas pontuais e outras dependem da superação da crise sistêmica e do conflito de competências na Federação para o seu sucesso.” Ao mesmo tempo que enfrentam as questões centrais, as instituições e o governo federal devem criar políticas focadas para formação de professores com ênfase especial nas áreas mais carentes. “Isso, no entanto, não deve significar desincentivo às demais áreas, pois temos carências em todas as disciplinas e em todas as regiões do país”, diz.

Paula Louzano, professora da Faculdade de Educação da USP, destaca que a profissionalização do docente implica valorizar a ideia de uma profissão que deve ser ocupada por alguém que estudou devidamente para isso. “Se se concorda com essa ideia, então não dá para termos formação à distância - ninguém fala, por exemplo, em ensino a distância para formação de médicos. Não dá, portanto, para ser uma formação aligeirada.” Segundo Paula, hoje 30% dos cursos de formação de professor no Brasil são a distância. Em 2006, eram 17%.

Um programa em estruturação do MEC, Quero ser professor, quero ser cientista, é voltado para as áreas de Matemática, Química, Física e Biologia, com estímulos a alunos do Ensino Médio para seguir carreira na área científica ou na docência na Educação Básica. O programa tem como meta atender 100 mil estudantes: serão incorporados, segundo o MEC, estudantes medalhistas de olimpíadas de Matemática e de Língua Portuguesa, entre outras - não foram claramente definidos os critérios ainda. Professores que participarem do programa terão direito a bolsas e extensão na formação - o Quero ser professor... não pretende condicionar as bolsas e titulações de pós-graduação ao desempenho satisfatório dos estudantes, mas isso poderá ser decidido nos estados e municípios. A meta é oferecer 10 mil bolsas Pibid. O MEC não informou se serão novas bolsas, somadas às que já são oferecidas pelo Pibid, ou se parte das bolsas já oferecidas serão destinadas ao programa - segundo a Capes, em 2012 foram oferecidas 40 mil bolsas Pibid para a categoria alunos de licenciatura. “As bolsas para motivar o estudante para ir para as licenciaturas concorrem com uma infinidade de outras bolsas. Por isso, não é mais um recurso tão atrativo”, avalia Antonio Ibañez.

O conselheiro do CNE idealiza que a rotina dos professores de Educação Básica tenha similaridades com a dos professores universitários. “Eles têm uma carreira e sabem qual percurso têm para seguir”, descreve. E defende que os professores possam fazer pesquisas sobre métodos e resultados da aprendizagem dos alunos, apresentando-os em congressos de Educação Básica, com uma dinâmica similar à que existe na educação superior. Flavinês Rebolo aposta em um cenário diverso do atual. “Um clima de escola com relações interpessoais harmônicas e equilibradas, com apoio mútuo entre os professores, possibilidades de trabalho coletivo, são alguns dos aspectos que podem tornar o trabalho mais satisfatório e prazeroso, e isso com certeza contribui para que o professor se mantenha na profissão. Mas é claro que não depende só de esforços das pessoas, é preciso ter políticas públicas que ofereçam espaços para os trabalhos coletivos e outro tipo de organização do trabalho dentro da escola. Isso, devagarzinho, está acontecendo”, diz Flavinês.

## A falta de atratividade das licenciaturas

O que pode agravar o diagnóstico do CNE feito em 2007 é que a procura pelas licenciaturas como um todo, no país, segue diminuindo nos últimos anos. Em 2005, foram 1,2 milhão de matriculados. Já em 2010, após uma queda verificada ano a ano, foram 928 mil matrículas. Os números foram processados e apresentados em novembro do ano passado em um artigo de Dilvo Ristoff, em coautoria com Lucídio Bianchetti, também professor da UFSC, a partir de dados do Censo da Educação Superior. A queda contrasta com o número crescente de bacharéis e tecnólogos formados. “Os programas existentes da Capes, apesar de serem bons e necessários, não conseguem interferir na falta de atratividade das licenciaturas. As universidades precisam ajudar, redesenhando com coragem os seus projetos pedagógicos de licenciatura, entendendo que nesses cursos há que se preparar o futuro professor e não o bacharel”, opina Ristoff.

### “Eu já preparava aulas para qualquer disciplina”

#### **William Rodrigues, deixou a docência para voltar à graduação**

William Rodrigues se licenciou em História no campus de Assis da Universidade Estadual Paulista em 2010. Entre o último semestre da graduação e o início de 2012, foi professor da rede estadual de São Paulo na categoria “O” - regime de contratação por tempo determinado para atender necessidades temporárias, como substituição de docentes. “Muitas vezes eu dei aulas de Matemática, Física e Inglês. E os alunos sabiam que eu era professor de história e que estava lá tapando um buraco, eles tinham total consciência disso”, diz.

De julho a dezembro de 2011, ele fazia uma espécie de plantão, esperando a falta aleatória de algum professor. Chegou, em uma semana, a dar 46 aulas. “Eu já preparava, em casa, aulas que pudessem ser ministradas para qualquer disciplina”, diz. No início de 2012, William foi aprovado no concurso de docentes para um posto definitivo na rede estadual paulista. Mas preferiu desistir da carreira de professor e não assumiu o cargo. Na ocasião, estava se mudando para Foz do Iguaçu (PR), onde acabara de se matricular em uma segunda graduação, em Relações Internacionais, na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). Hoje, segue como estudante no segundo ano do curso. William estava em Assis em maio, em férias do curso de RI, quando conversou por telefone sobre Educação. O contato com a cidade natal onde se licenciou na Unesp o fez pensar na possibilidade de voltar a lecionar. “Estava com muitas saudades daqui. Nesse último mês, senti muita falta das aulas: História me dá brilho nos olhos, é um curso com o qual eu queria trabalhar”, afirma. “Acho que eu até voltaria a dar aula, tenho saudade da sala e do contato com os alunos. Ser professor é muito bom, não é ruim. O que é ruim é o descaso, é sair de casa e não conseguir trabalhar por falta de estrutura.”

### E na rede particular?

Amábile Pacios, presidente da Federação Nacional das Escolas Particulares (Fenep) e diretora do colégio Dromos, no Distrito Federal, não vê, até o momento, problemas expressivos de escassez de professores na rede particular de Educação Básica. “Mas acho que a rede poderá sofrer impacto no futuro, pois temos cada vez menos pessoas interessadas no Magistério”, prevê. “Precisamos de política pública, mas falta também reconhecimento da população. Há desprestígio e desqualificação do professor e, em alguns casos, na particular é mais acentuado: quando, por exemplo, as famílias dão razão ao filho em detrimento de uma posição que um professor tenha assumido em sala de aula”, avalia.

João Carlos Martins, diretor-geral do Colégio Renascença, em São Paulo, e consultor educacional na rede particular, atua na gestão de colégios há cerca de 20 anos e também se preocupa com uma possível escassez docente no futuro. “Ainda temos um bom grupo de professores no mercado para Educação Infantil e Educação Fundamental 1, mas para Fundamental 2 e Ensino Médio o quadro já está difícil”, identifica. Ele avalia que muitos licenciados vão da graduação diretamente para a pós-graduação.

## Fernando Veloso ou 'meu mundo caiu'...

Publicado no Blog do Freitas em 29/12/2012 por Luiz Carlos de Freitas  
(<http://avaliacaoeducacional.com/2012/12/29/fernando-veloso-ou-meu-mundo-caiu>)

Luiz Carlos de Freitas \*

O livro de Diane Ravitch deixou conservadores e liberais – em especial o pessoal que circula pelas Secretaria de Educação ganhando dinheiro para montar sistemas de meritocracia –, literalmente, “com a brocha na mão”. Venderam atalhos e ilusões baseadas na ideologia de mercado e dos negócios pelo Brasil afora e, de repente, uma implementadora das mesmas ideias deles diz: Opa! Isso não funciona. Diane teve a honestidade intelectual que falta a estes senhores.

O livro de Diane tem 280 páginas de argumentos, dados e fatos sobre o fracasso das políticas meritocráticas e de responsabilização americanas. Não bastasse isso, é possível encontrar nos centros de pesquisas americanos independentes dúzias de estudos que dizem o mesmo, conforme tenho disponibilizado neste Blog. Mas os liberais tentam apagar as chamas...

O artigo de Veloso na Folha de Hoje (05-02-2011) “Meritocracia na Educação” sobre o livro de Diane (A morte e a vida do grande sistema educacional americano) é a maior fraude interpretativa de uma produção literária de que já tive conhecimento.

Diane vai listando ao longo de seu livro situações inúmeras de falácias produzidas pelas políticas de meritocracia e responsabilização e, com sua objetividade científica, não encontrada em Veloso (típica dos liberais), passa também por experiências que apontam alguma evidência de sucesso – claramente minoritárias. Mas tudo isso tem uma direção: o capítulo final do livro cujo título sugestivo é : Lições Aprendidas. E quais são as lições que Diane aprendeu (pgs. 224 – 242 em tradução livre abaixo) e que Veloso não quer aprender:

1. É pouco provável que as políticas que nós estamos seguindo hoje melhorem nossas escolas. Ao contrário, muito do que os formuladores de política demandam hoje provavelmente tornarão as escolas menos eficazes e podem, futuramente, rebaixar a capacidade intelectual de nossos cidadãos.
2. Os fundamentos da boa educação são encontrados na sala de aula, em casa, na comunidade e na cultura, mas os reformadores de nosso tempo continuam a procurar por atalhos e respostas rápidas.
3. Nossos problemas educacionais são função de nossa falta de visão educacional, não um problema de gestão que requer o recrutamento de uma armada de consultores de negócios .
4. Nossas escolas não vão melhorar se funcionários indicados se intrometem no território pedagógico e tomam decisões que apropriadamente deveriam ser tomadas por educadores profissionais. O Congresso e legisladores estaduais não deveriam dizer a professores como ensinar, mais do que eles dizem aos médicos sobre como realizar uma operação.
5. Nossas escolas não melhorarão se nós continuarmos a focar somente o ensino de Matemática e leitura, enquanto ignoramos os outros estudos que são elementos essenciais da boa educação.
6. Nossas escolas não melhorarão se nós focarmos exclusivamente nos testes para como meio para decidir o destino de estudantes, professores, diretores e escolas.
7. Nossas escolas não melhorarão se nós continuarmos a fechar escolas nas comunidades em nome da reforma.
8. Nossas escolas não melhorarão se nós as introduzirmos no mágico mundo do mercado. Mercados têm ganhadores e perdedores.

9. Nossas escolas não melhorarão se as escolas charter continuarem a sugar das escolas públicas regulares os alunos mais motivados e suas famílias nas comunidades mais pobres.

10. Nossas escolas não melhorarão se esperamos delas que atuem como empresas privadas, lucrativas. Escolas não são negócios, elas são um bem público. O objetivo da educação não é produzir altas pontuações, mas educar as crianças para serem pessoas responsáveis com pensamento bem desenvolvido e bom caráter. Não se deve esperar que as escolas produzam lucro na forma de pontuações de valor agregado.

11. Nossas escolas não vão melhorar se nós as usarmos para todo e qualquer propósito (...) As escolas devem trabalhar com outras instituições e não substituí-las.

12. Se nos queremos melhorar a educação, nós, antes de tudo, temos que ter uma visão do que é uma boa educação.

13. O objetivo da avaliação não é identificar escolas que devem ser fechadas, mas identificar escolas que precisam de ajuda.

14. O mercado não é o mecanismo correto para fornecer proteção policial ou proteção contra fogo, nem é o mecanismo correto para fornecer educação pública.

Veloso deveria reler o livro. Se estas lições aprendidas não questionam sua meritocracia é porque sua ideologia – e não os fatos – não o permite.

Ora, de onde vem a meritocracia: da área dos negócios, de um entendimento de que o ser humano tem que ser administrado por consequências: positivas através de bônus, negativas através de demissão. É assim que funciona a iniciativa privada.

Daine é clara em dizer que o mundo dos negócios não funciona em educação.

Mais polêmicas interpretativas à parte, há um argumento muito simples para demolir as expectativas de Veloso com a meritocracia: ele não melhorou o desempenho dos Estados Unidos no PISA – o “santo” e “inquestionável” PISA dos próprios liberais. Antes da meritocracia e responsabilização americanas os Estados Unidos estavam na média do PISA, 10 anos depois destas políticas, continuam na média do PISA.

O Brasil, ainda que abaixo da média, pelo menos avançou significativamente. Finlândia, Shangai e outras que estão no topo do PISA, não usam a meritocracia de Veloso.

O mundo dos negócios educacionais brasileiro está em chamas...

\*Professor da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP - (SP) Brasil



# Nível do professor: formação, profissionalização e ação pedagógica

**TEXTO RETIRADO DO TRABALHO:** A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO - CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Luiz Fernandes Dourado – Coordenador

João Ferreira de Oliveira

Catarina de Almeida Santos

Ministério da Educação - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

A defesa de um projeto amplo de formação, profissionalização e valorização do docente tem sido muito frequente em estudos e pesquisas do campo educacional e, ainda, nos processos de reforma e implementação de políticas educacionais nos diferentes países da região, tendo em vista a relevância do fator docente, ou melhor, da qualidade da força de trabalho docente para a melhoria do desempenho dos alunos.

Todavia, ainda persistem visões e proposições das mais diversas, no sentido do atingimento desse processo indo desde uma priorização do segmento docente, entendido como importante protagonista do processo ensino-aprendizagem, até a concepções que secundarizam a ação desse profissional e suas organizações classistas ao secundarizem o seu papel na implementação de uma educação de qualidade. Apesar das diferentes abordagens, um fato é notório na maioria dos países, ou seja, a insatisfação com as atuais estruturas salariais, carreiras profissionais e condições de trabalho, bem como os efeitos desse processo na qualidade da educação.

Tal cenário tem gerado controvérsias das mais diversas. Ao analisar as carreiras, incentivos e estruturas salariais docentes, Morduchowicz (2003), destaca a insatisfação com as atuais estruturas salariais realçando os limites desse processo, bem como, a estruturação de carreiras e a efetivação de políticas de incentivo voltadas à produtividade da ação docente. Ressalta, ainda, a relação complexa entre salários e desempenho profissional, cuja equação não se efetiva linearmente, o que implica apreender a distinção entre incentivo e motivação. No entanto, ressalta a necessidade de implementar políticas de formação inicial e continuada, além da necessária valorização do pessoal docente por meio de planos de carreira, incentivos, benefícios.

De modo geral, no entanto, estudos e pesquisas (UNESCO, 2002; INEP, 2004; NÓVOA, 1999) chamam a atenção para a constatação de que as escolas eficazes ou escolas de boa qualidade possuem um quadro de profissionais qualificados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos. Nesses estudos, há uma relação direta entre a adequada e a boa formação dos profissionais e o melhor desempenho dos alunos. Ou seja, a qualificação docente é vista como uma importante variável no processo de efetivação do desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, na garantia de uma educação de qualidade. De modo geral, algumas das características dos docentes das escolas eficazes são as seguintes: titulação/qualificação adequada ao exercício profissional; vínculo efetivo de trabalho; dedicação a uma só escola; formas de ingresso e condições de trabalho adequadas; valorização da experiência docente; progressão na carreira por meio da qualificação permanente e outros requisitos.

No nível do professor, de modo articulado ao nível do sistema, considerando as condições de oferta de ensino, destaca-se, também, nas escolas consideradas eficazes, a garantia de horário específico, na jornada de trabalho, para outras atividades, além daquelas dedicadas às atividades de ensino em sala de aula. Esse tempo favorece o estudo individualizado, a integração entre os docentes, o trabalho coletivo, o planejamento de estudos, a organização de eventos, o atendimento de alunos e pais, enfim, a consecução dos objetivos da escola. Essa carga horária do professor garante, portanto, maior tempo para preparação das aulas e atendimento aos alunos e à comunidade, proporcionando maior qualidade ao trabalho realizado pelo professor. Em muitas escolas esse percentual chega a 1/4 ou mesmo a um 1/3 da jornada docente (apesar das variações regionais) para o desenvolvimento de atividades escolares que não

sejam as aulas. Esse tempo acaba contribuindo para a melhoria do ambiente de aprendizagem e condições de trabalho, além de instituir um clima organizacional mais adequado ao desenvolvimento profissional.

Outro elemento importante nas escolas com resultados escolares considerados positivos em termos de aprendizagem dos alunos é a dedicação dos professores a somente uma escola, uma vez que esse fator permite que os docentes dediquem-se mais plenamente às necessidades da escola, dos alunos e da comunidade escolar.

No que se refere à experiência docente, é possível verificar que a maior experiência profissional é positiva para a qualidade do ensino, entretanto, esse maior tempo de magistério, deve estar correlacionado com políticas de formação continuada e valorização dos profissionais da educação e com o reconhecimento profissional, para que, assim, essa experiência maior se revele em elemento positivo para a qualidade do ensino, ou seja, para oferta de condições de qualidade, tendo em vista que essa experiência é mais relevante quando o docente sente-se motivado e engajado no projeto pedagógico da escola e no seu próprio processo de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, experiência docente deve se articular à garantia de processos efetivos de formação continuada e de valorização da profissão.

De modo geral, verifica-se que é grande a variação dos salários no interior de cada país e entre os países da região, evidenciando, principalmente, a necessidade de aportes suplementares para as redes de ensino, como condição indispensável para o alcance efetivo de condições de oferta de qualidade. Essa realidade da desigualdade dos salários na região tem um impacto negativo nas possibilidades de garantia de condições para a oferta de uma escola de qualidade para o conjunto das crianças e jovens dos países membros, o que deve implicar em políticas de maior equalização e valorização do professorado.

No que se refere ao tipo de vínculo profissional do docente, verifica-se que as escolas com maior número de professores efetivos apresentam resultados mais satisfatórios do que as escolas onde ocorre rotatividade docente. O vínculo efetivo reduz a rotatividade docente, a multiplicidade de vínculos empregatícios, a excessiva extensão da jornada de trabalho e algumas das doenças típicas da profissão. Portanto, faz-se necessário maior empenho na garantia de acesso ao cargo efetivo de professor, uma vez que as condições precarizadas ofertadas aos professores temporários, impacta negativamente na qualidade do ensino.

Associado às questões anteriores, verifica-se também que fatores como motivação, satisfação com o trabalho e maior identificação com a escola como local de trabalho são elementos fundamentais para a produção de uma educação de qualidade. O profissional, ao sentir-se valorizado e incentivado pelo grupo, pode realizar com maior satisfação e qualidade suas atividades na escola. Verifica-se que os resultados escolares são mais positivos quando o ambiente é propício ao estabelecimento de relações interpessoais, que valorizem atitudes e práticas educativas, o que também contribui para a motivação e solidariedade no trabalho. Tais condições parecem favorecer um desenvolvimento profissional que valoriza a autonomia do professor e o trabalho coletivo, além de apontar para um processo constante de construção da identidade profissional a partir da valorização do estatuto técnico-científico e econômico da profissão.

## **Currículo, trabalho docente e gestão: o lugar da prática em nossas investigações?**

Jarbas Santos Vieira (UFPeI)  
Álvaro Moreira Hypolito (UFPeI)  
Maria Manuela Alves Garcia (UFPeI)  
Maria Cecília Lorea Leite (UFPeI)  
Laura Cristina Vieira Pizzi (UFAL)

Para nosso grupo é um tanto curioso que este tema de debate esteja proposto em nosso Grupo de Trabalho - Currículo, da ANPEd. Indagamo-nos sobre as razões e os motivos que conduzem à formulação desta pergunta. Nosso questionamento é se neste GT não deveríamos ter presente que a separação entre teoria e prática é um pseudoproblema. Afinal, como são construídos nossos problemas de pesquisa? De onde os tiramos?

Essa indagação, que busca um “lugar” para a prática (e talvez para a teoria), parece desconfiar que nossas pesquisas saiam de operações puramente mentais, por intermédio de complicados e solitários processos de abstração do “real.”

Definitivamente, não! Não se pode desconfiar que nossas pesquisas sejam “irreais”, “fora da realidade” ou, talvez em outras palavras, “sem utilidade prática.” Todavia, o lugar da prática nas questões que levantamos é, sem dúvida, algo que pode dizer muito sobre o que entendemos por prática e como operamos as relações entre teoria e prática em nossas investigações.

Nosso grupo de pesquisadores <sup>1</sup> estranha os discursos que ainda persistem em encontrar contradições - talvez dialéticas - entre teoria e prática, pesquisa e realidade, conhecimento e utilidade. Acreditamos que teorias são práticas, e práticas são teorias sem atos, mediados por um conjunto de questões que experimentamos em nossas vidas, inclusive acadêmicas.

É uma abstração pensar em práticas e relações sociais que não sejam mediadas por discursos, e tão pouco considerar discursos ou teorias que não remetam a práticas e relações sociais. Interessa-nos, sobretudo, o que as políticas educacionais e curriculares estão fazendo com este conceito e o que nós podemos fazer com ele.

Nesse sentido, algumas de nossas investigações vêm tentando problematizar a hipertrofia que a prática está tendo na formação docente, reforçada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de 2002.

Uma linha de estudos desenvolvida pela professora Maria Manuela Alves Garcia, explora essa problemática do ponto de vista mais conceitual e faz uma crítica ao modo espontaneísta, voluntarista e, por vezes, também empiricista, do lugar da prática na formação docente (GARCIA, 2008a, 2008b). Talvez pudéssemos apontar razões históricas para justificar esse excesso de confiança no “aprender fazendo” como fundamento da competência docente - ideia que remonta às tradições do “ofício” no ensino, uma ocupação exercida por autodidatas que, artesanalmente, desenvolviam habilidades tanto no trato da matéria de ensino, como na organização da sala de aula e dos próprios aprendizes.

Joan Scott (1992), ao denunciar o modo acrítico como a pesquisa no campo da História tem muitas vezes tratado a experiência de grupos sociais excluídos, nos ajuda a desconfiar da ênfase que as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CP 1, de 18.02.2002 e Resolução do CNE/CP 2, 19.02.2002) atribuem à prática na matriz curricular dos cursos de licenciatura. A autora defende que a experiência e a prática são ambíguas como evidência, e tomá-las por garantidas e transparentes é assumir um significado transcendente e não escrutinado.

Ao reinscrever nos currículos a divisão entre teoria e prática e ao hiperdimensionar esta última, ao mesmo tempo em que fragiliza uma sólida formação no campo das ciências da educação e das teorias pedagógicas e curriculares e o domínio dos conteúdos que são objeto do ensino, a proposta oficial parece reinscrever nos currículos de licenciatura, as mesmas racionalidades que dividem e capacitam desigualmente os saberes e os sujeitos, sejam para atuarem no campo acadêmico e científico, sejam para participarem da prática social e pedagógica (Garcia, 2008a;2008b).

Essa preocupação não ignora que as pesquisas devem responder às demandas da sociedade. Entretanto, como destacam Álvaro Moreira Hypolito, Jarbas Santos Vieira e Laura Vieira Pizzi <sup>2</sup>, essas demandas têm sido reguladas pelo imediatismo do mercado. Por isso, as competências estão no centro do debate educacional conservador e em alguma medida, servindo de parâmetro para o debate educacional crítico e pós-crítico. As competências estão no centro das políticas educativas e curriculares e constituem-se em um dos focos centrais das políticas de formação docente. Em termos de currículo, o foco está na eficiência prática e no acúmulo de capital humano, traduzido em destrezas e habilidades para a empregabilidade. Enfim, uma exacerbação do pragmatismo educativo ou de uma pedagogia das competências. Isso pode ser encontrado nas análises de trabalhos orientados nesse sentido, tais como o de Eslabão (2006) e Duarte (2008).

O trabalho de Eslabão (2006) analisa as políticas curriculares na área da educação profissional, orientadas pelas abordagens centradas nas competências, em uma investigação que privilegia a análise da construção dessas políticas em um contexto local. Duarte (2008) investiga o processo de construção das identidades de jovens trabalhadores voltadas para a empregabilidade, discutindo a proposta do programa Escola de Fábrica e as políticas curriculares dirigidas à formação profissional da classe trabalhadora.

No âmbito do trabalho docente as políticas conservadoras envolvem:

- a) formação voltada para as competências, com reformas que privilegiam o aumento das horas práticas e a redução da formação teórica “desinteressada”;
- b) domínio hegemônico dos saberes docentes originados e construídos nas práticas, nas ditas experiências práticas em salas de aula, como mote da formação docente, principalmente uma centralidade nas políticas de formação continuada;
- c) fragilização da formação inicial;
- d) subjetivação das identidades docentes caracterizadas pela culpabilização e responsabilização dos docentes pela sua formação, qualificação, e pelos resultados da escola;
- e) pós-profissionalismo <sup>3</sup> controlado e concebido alhures (processos de avaliação externa).

Com essas preocupações, o grupo também vem desenvolvendo estudos sobre os processos de vida das professoras, dentro e fora das escolas, criando diagnósticos mínimos sobre aspectos do trabalho docente que sirvam de base para a articulação de estudos mais específicos sobre as questões sociais, econômicas, políticas e culturais experimentadas pela categoria. Como exemplo, reportamo-nos a algumas pesquisas realizadas nesse campo, como a do Perfil socioeconômico e cultural do professorado da Educação Fundamental da rede de Ensino do Pelotas-RS, que traça um detalhado diagnóstico do magistério da rede de ensino desse município gaúcho. Também o estudo denominado Controle através da tradição (dispositivos de regulação conservadora das escolas sobre o processo de trabalho docente), que investigou o trabalho de docentes iniciantes na carreira e os dispositivos de acionados no interior das escolas para exercer mais controle sobre o trabalho de ensinar (VIEIRA; HYPOLITO; DUARTE, 2007).

Nessa mesma linha de trabalho está em desenvolvimento outra pesquisa, denominada A constituição das doenças da docência (doença), que investiga o processo de trabalho docente e a produção de doenças na docência. Por fim, podemos mencionar o estudo de Grischke (2008), que discute o impacto das políticas educativas e curriculares presentes nas reformas do ensino profissional, tendo como foco a análise dos efeitos dessas políticas sobre o trabalho docente nos CEFETs.

Nessa perspectiva, essas investigações têm mergulhado no cotidiano de nossas escolas públicas de Ensino Fundamental para estudar as políticas da educação vividas em cada local de trabalho, tendo como preocupação as práticas curriculares ali vividas e suas implicações nos processos de controle sobre o professorado e na autonomia do trabalho docente (DEL PINO; VIEIRA; HYPOLITO, no prelo).

A partir dos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa Gestão Currículo e Políticas Educativas, especialmente no que se refere à pesquisa Gestão da Escola Pública: um estudo em escolas municipais de Pelotas, e com base na teorização de Ball (1994, p. 26), problematiza-se a avaliação do impacto distributivo das políticas e propostas existentes na educação brasileira, bem como das racionalidades subjacentes a elas. Daí decorre o desafio de uma análise complexa, entrecruzada, na busca de compreender as políticas, as lutas e as respostas no interior de determinados contextos, por meio das várias arenas de disputas. Três diferentes contextos analíticos não hierarquizados - o de influência, o da produção da política como texto e o da prática - baseados em Ball (1994), são articulados de forma inter-relacionada com as forças que atuam nas definições das políticas e das práticas educativas.

Assim, sem dicotomizar teoria e prática, procuram-se captar relações entre micro e macro, local e global, entre os diferentes níveis das políticas em ação, nos diferentes contextos e práticas, com a finalidade de melhor entender as negociações dos atores sociais presentes nas escolas. Para tanto, tem-se mostrado como produtiva a associação de conceitos que fundamentam essa abordagem teórico-metodológica, na perspectiva de perceber os movimentos dinâmicos das políticas educativas, curriculares e de gestão em seus respectivos contextos (Ball) e os processos e as inter-relações entre diferentes níveis recontextualizadores (BERNSTEIN), juntamente com articulação<sup>4</sup> e rearticulação (HALL).

Considerando os dados coletados até o momento e o atual estágio da investigação acima, pode-se entender que esses diferentes níveis de processos recontextualizadores, sem limites definidos, são inter-relacionados, complementares e sem fluxo de determinação. Juntamente com articulação, re-articulação e a compreensão de contextos, associados com procedimentos investigativos coletivos e desenvolvidos nos contextos da prática têm se mostrado proveitoso a essa análise para um entendimento mais claro dos processos políticos, pedagógicos e administrativos que produzem nosso cotidiano escolar.

No conjunto de nossas pesquisas acreditamos e defendemos que, como diz Thomas Popkewitz (1998) e Joan Scott (1992), a prática não é externa à teoria. A prática é um conceito teórico que institui uma série de distinções e indica a alguém como o mundo deve ser pensado e agregado. No campo da pedagogia e da formação de professores, a hipervalorização dos saberes da prática e o afã pelos conhecimentos de receita do ensino têm efeitos normalizadores das habilidades dos professores. Essa valorização confina os professores ao papel de especialistas nos modos de disciplinamento da classe e das "almas" dos seus alunos. As recentes reformas na educação de professores, com a pedagogia das competências e o aligeiramento da formação, reiteram essa identidade.

Pensar a prática como distante ou mesmo contraditória a teoria ou vice-versa, talvez possa estar contribuindo para impedir os importantes processos de reflexão que, no conjunto, nosso GT vem desenvolvendo nesses últimos anos.

1 Pesquisadores de grupos de pesquisa da UFPel e UFAL que participam no GT12 da Anped. Os referidos grupos são: Processo de Trabalho Docente/UFPel; Gestão, Currículo e Políticas Educativas/UFPel; Políticas curriculares e prática docente/UFAL

2 Os pesquisadores da UFPel - Jarbas Santos Vieirae Álvaro Moreira Hypolito - e da UFAL - Laura V.Pizzi - desenvolvem atividades de pesquisa, cooperação e intercâmbio, por meio de um Protocolo de Cooperação firmado entre os Programas de Pós-Graduação das duas instituições.

3 Conforme denominação utilizada por Ball (2005).

4 Este conceito formulado por Stuart Hall (SLACK, 1996, p. 16) vinculado a uma ideia de diferenças entre uma e outra estrutura, e da não-necessária correspondência, incentiva uma prática de pensar unidade e diferença, diferença em uma unidade complexa. Articulação apresenta-se como uma importante ferramenta conceitual para entender as estruturas funcionando e desempenhando seus papéis.

## Referências Bibliográficas

- BALL, S. J. Education reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BERNSTEIN, Basil. Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique. Revised edition. Lanham: Rowman e Littlefield, 2000.
- BERNSTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)> . Acesso em: 3 mar. 2004
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 de mar de 2002, seção 1, p.9. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2004
- DEL PINO, Mauro A. B.; VIEIRA, Jarbas S.; HYPOLITO, Álvaro M. Controle e intensificação do trabalho docente: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. Belo Horizonte : UFMG, no prelo.
- DUARTE, Bárbara Regina Gonçalves Vaz. Reestruturação Produtiva, Formação e Identidade: o projeto Escola de Fábrica e a construção identitária de jovens trabalhadores. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pelotas. 2008.
- ESLABÃO, Leomar da Costa. A construção de um currículo por competências: o caso do Curso Técnico em Sistemas de Telecomunicações do CEFET-RS. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pelotas, 2006.
- FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; DEL PINO, Mauro B. Perfil sócio-econômico e cultural do professorado da Educação Fundamental da rede de Ensino do Pelotas-RS. Pelotas : UFPel, 2005. (Pesquisa em Andamento)
- GARCIA, Maria Manuela Alves. Para onde vai a formação de professores?: reflexões iniciais sobre a incauta "experiência" na formação docente. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre, Anais. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008a.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. Texto e contexto: a Reforma em cursos de Licenciatura na UFPel. Pelotas : UFPel, 2008b.
- GARCIA, Maria Manuela Alves; LOGUERCIO, Rochele; DUARTE, Bárbara R. Vaz. Da sociedade de disciplina à sociedade de controle: formação de professores através da UAB. Pelotas : UFPel, 2007. (Pesquisa em Andamento).
- GRISCHKE, Paulo Eduardo. O impacto das reestruturações produtivas e educacionais sobre o trabalho e a identidade docente: um estudo de caso do CEFET-RS. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pelotas, 2008.
- HYPOLITO, A. M. et al. Democracia Participativa e Gestão Escolar em diferentes contextos: uma construção teórico-metodológica. In: HYPOLITO, A. M.; LEITE,
- M.C.L.; DALL'IGNA, M. A.; MARCOLLA, V. (Orgs.) Gestão Educacional e Democracia Participativa. Porto Alegre : Editora da UFRGS, prelo.
- HYPOLITO, Álvaro M.; PIZZI, Laura C. V.; VIEIRA, Jarbas. S. Profissão Docente e Intensificação do Trabalho. In: XIV ENDIPE, Porto Alegre : PUC, 2008. v. 1. p. 35-43.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reestruturação Educativa e Intensificação do Trabalho Docente. Pelotas : UFPel, 2007. (Pesquisa em Andamento).
- KLEIN, Madalena. A educação dos surdos no Rio Grande do Sul: Regiões Sul e da Campanha. Pelotas : UFPel, 2007. (Pesquisa em Andamento).
- LEITE, Maria Cecília Lorea. HYPOLITO, Álvaro Moreira; ZANCHET, Beatriz Maria Boessio Atrib; DALL IGNA, Maria Antonieta. Gestão de Escola-Pública: uma investigação em escolas municipais de Pelotas. Pelotas : UFPel, 2007. (Pesquisa em Andamento).
- PIZZI, Laura Cristina Vieira, SALES DEMELO, Adriana Almeida; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva; AGUIAR, Wanda Maria

Junqueira. Trabalho Docente e Subjetividade: aspectos indissociáveis da formação do professor. Maceió : UFAL, 2008. (Pesquisa em Andamento)

PIZZI, Laura Cristina Vieira; ARAÚJO, Ana Cláudia Albuquerque de; SANTANA, Andréa de Carvalho de; ROCHA, Renata Maria Wanderley da. O Currículo atrás da grade: uma década de PCN no ensino fundamental de Maceió/AL. Maceió : UFAL, 2006. (Pesquisa em Andamento)

POPKEWITZ, Thomas. Struggling for the soul; the politics of schooling and the construction of the teacher. New York, Teachers College, 1998.

SCOTT, Joan W. Experience. In: BUTLER, J. & SCOTT, J.W. (eds). Feminists theorize the political. Routledge, 1992. p.22-40.

SLACK, J. D.. The theory and method of articulation in cultural studies. In: MORLEY,

D.; CHEN, K. Stuart Hall: Critical dialogues in cultural studies. London; New York: Routledge, 1996, p. 112-127.

VIEIRA, Jarbas S.; HYPOLITO, Álvaro M.; DUARTE, Bárbara R. G. V. Docência e dispositivos de controle: uma análise do trabalho de professoras em início de carreira. In: 7º Poder Escolar - 8º Seminário Interinstitucional de Educação - I Encontro Internacional sobre o Poder Escolar. Pelotas : Editora Universitária da UFPel, 2007. v. 1. p. 65-74.

VIEIRA, Jarbas S.; HYPOLITO, Álvaro M.; DUARTE, Bárbara R. G. V. Controle através da tradição: dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. In: 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambú : ANPED, 2006. v. 1. p. 1-12.

VIEIRA, Jarbas Santos; HYPOLITO, Álvaro Moreira; GARCIA, DUARTE, Bárbara R. Controle através da tradição (dispositivos de regulação conservadora das escolas sobre o processo de trabalho docente). Pelotas : UFPel, 2007. (Pesquisa Concluída).

VIEIRA, Jarbas Santos; HYPOLITO, Álvaro Moreira; GARCIA, Maria Manuela Alves;

**Trabalho Encomendado do GT Currículo, também neste ano de 2008, configura-se a partir do debate de textos escritos por pesquisadores que participam de grupos de pesquisa sobre currículo no Brasil e que, após convidados, interessaram-se em dialogar a respeito da pergunta Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?**

**O debate do Trabalho Encomendado foi proporcionado pelo Prof. Dr Daniel Suárez (UBA), a partir da leitura prévia dos textos publicados nesta coletânea e da apresentação dos mesmos na forma de pôsteres durante a 31ª Reunião Anual da ANPED. Elizabeth Macedo e Roberto Sidnei Macedo Antonio Carlos Amorim (Organizadores) Coordenação do GT Currículo (Biênio nov.2007- out.2009)**

# Nível de escola: gestão e organização do trabalho escolar

**TEXTO RETIRADO DO TRABALHO:** A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO - CONCEITOS E DEFINIÇÕES  
Luiz Fernandes Dourado – Coordenador  
João Ferreira de Oliveira  
Catarina de Almeida Santos  
Ministério da Educação - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

A definição da qualidade da educação é uma tarefa complexa porque envolve contextos, atores e situações diversificadas. As pesquisas e estudos <sup>1</sup>, sobretudo qualitativos, indicam como aspectos importantes dessa definição: a estrutura e as características da escola, em especial quanto aos projetos desenvolvidos; o ambiente educativo e/ou clima organizacional; o tipo e as condições de gestão; a gestão da prática pedagógica; os espaços coletivos de decisão; o projeto político-pedagógico da escola; a participação a integração da comunidade escolar; a visão de qualidade dos agentes escolares; a avaliação da aprendizagem e do trabalho escolar realizado; a formação e as condições de trabalho dos profissionais da escola, a dimensão do acesso, permanência e sucesso na escola, entre outros. Todos esses aspectos impactam positiva ou negativamente a qualidade da aprendizagem na escola. Nessa direção, de acordo com Matsuura (2004, p.1), uma escola de qualidade ou uma boa escola é “aquela em que existe um clima favorável à aprendizagem, em que os professores e gestores são líderes animadores e em que a violência é substituída pela cultura da paz e pelo gosto de os alunos irem a uma instituição que atende às suas necessidades. Uma boa escola tem um currículo significativo: mantém um pé no seu ambiente e outro na sociedade em rede”.

Algumas das condições ou características de escolas eficazes advém de estudos sobre o processo de implementação das reformas educativas a partir dos anos de 1990. Nesse sentido, Coralles (1999) apresenta alguns exemplos de implementação exitosa dessas reformas orientadas para qualidade destacando-se, entre outros aspectos: gestão autônoma das escolas públicas (Canadá), autonomia das escolas e mudanças no financiamento (Chile), descentralização e maior controle sobre a direção das escolas aos pais (EL Salvador), aumento dos anos de escolaridade e incorporação de novos métodos de avaliação do rendimento dos alunos (Jordânia), descentralização dos níveis de educação e racionalização do ministério da educação (Nova Zelândia), descentralização do sistema de Educação Básica e reestruturação dos gastos em educação (Argentina), introdução de novos padrões acadêmicos e diversificação da educação secundária (Romênia), estabelecimento de conselhos locais com a participação de diretores, mestres, funcionários e pais (Espanha), melhoria da educação primária e secundária (Coreia do Sul), descentralização radical e mudança no financiamento da educação priorizando a educação básica (México), ampliação das matrículas e revisão curriculares (Tailândia), estabelecimento de capacitação aos mestres de nível secundário (Uruguai). Esses indicadores apontam para a diversidade dos aspectos a serem considerados no estabelecimento de políticas, voltadas à melhoria da qualidade da Educação Básica na região, destacadamente aqueles que dizem respeito ao financiamento e a gestão e organização dos sistemas educativos e às escolas.

Dentre os fatores analisados sobre discussão do que seja uma boa escola está a questão da demanda, pois quase sempre uma maior procura da escola indica uma apreciação positiva da qualidade da educação. No entanto, a preferência por boas escolas por parte da comunidade acaba gerando movimentos e dinâmicas distintas nas formas de ingresso. Em alguns países, algumas escolas são mais procuradas que outras, em uma mesma localidade. Esse processo possibilita, em alguns casos, a instituição de processos seletivos para ingresso de alunos, a definição de critérios de acesso unificados ou não pelos sistemas educativos, a caracterização ou estigmatização de determinadas escolas e usuários, entre outros. Há, nesses processos, o risco de instituir procedimentos que favoreçam e/ou discriminem o ingresso de



alunos por meio da seleção de perfis sócio-econômico-culturais, que favoreçam determinados segmentos da população em detrimento a outros.

O destino dos egressos é outro indicador de qualidade que vem se destacando na percepção dos alunos e dos pais do que seja uma escola de qualidade. Estudos evidenciam que, para os pais e alunos, a boa educação está associada às maiores possibilidades de continuidade dos estudos por meio da aprovação nas diversas etapas do processo formativo, na ampliação das possibilidades de inserção no mercado de trabalho e, conseqüentemente, na melhoria das condições de vida, o que implica garantia de mobilidade social.

Registre-se também o valor que pais e autoridades das escolas começam a atribuir ao desempenho dos alunos nos diferentes processos de avaliação de aprendizagem realizados pelos sistemas e/ou pelas escolas, o que parece demonstrar a importância que os exames ganham, nesse cenário de reformas, junto aos agentes escolares e à comunidade.

Além disso, os aspectos gerais de organização da escola, também se apresentam como diferenciais na escolha da unidade escolar. Nesse quesito destacaram-se quatro elementos: a existência e usos da hora-atividade; a relação dos profissionais com a escola; a valorização e motivação para o trabalho e a qualidade do ambiente escolar e de suas instalações.

*A qualidade do ambiente escolar e das instalações* também concorre para a definição de condições de oferta de ensino de qualidade. Ambientes planejados, acolhedores, humanizadores e integrados às necessidades da comunidade escolar têm sido destacados pelos agentes escolares e pela comunidade como valores agregados importantes. Esses segmentos entendem que a qualidade do ambiente escolar e suas instalações, considerando a lógica de organização e gestão dos sistemas e as especificidades culturais e formativas das diversas etapas da escolarização, são necessárias e fundamentais para a realização do trabalho pedagógico e de gestão do trabalho escolar, de modo a realizar a apreensão significativa dos saberes científicos produzidos historicamente e proporcionar uma educação de qualidade.

A organização do trabalho escolar está também determinada pelas condições em que se estabelecem as relações com a comunidade, com os alunos e entre os profissionais, tendo em vista a resolução de problemas, o planejamento e os processos de tomada de decisão. Neste sentido, *a gestão democrático-participativa* na escola apresenta-se como um dos aspectos fundamentais das condições de oferta de ensino com qualidade.

Em relação ao perfil do diretor e da escola, sobretudo, à forma de provimento deste ao cargo, é possível verificar que as modalidades de escolha deste profissional são bastante heterogêneas e complexas, ao mesmo tempo em que se enfatizam processos marcados por uma maior participação de professores, alunos, pais, funcionários em sintonia com o fortalecimento da autonomia da escola. Essa dinâmica ao enfatizar processos de participação mais ampla e se articular com outros fatores como formação inicial e continuada, além de experiência profissional, formação específica e capacidade de comunicação e de motivação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, podem contribuir com a melhoria da qualidade de ensino.

No âmbito da discussão sobre a importância *da participação da comunidade escolar*, em geral, a maioria das pesquisas e estudos reforçam tal importância, embora haja divergências quanto ao nível e à forma dessa participação. As estratégias adotadas para motivar a participação revelam a concepção de participação em cada país e a centralidade ou não conferida a esse processo pelos sistemas educativos e pelas escolas. Dentre as estratégias mais utilizadas <sup>2</sup> estão desde a instituição de conselhos escolares, conselhos ou associação de pais e mestres, espaços de organização dos estudantes até a promoção de reuniões periódicas, festas, competições esportivas, eventos culturais etc.

Em alguns países ou sistemas educativos se evidencia uma concepção mais restrita de participação (pequeno envolvimento em atividades específicas). Em outros, a presença da comunidade no cotidiano da escola tem um impacto importante nos processos intraescolares na medida em que mobiliza e envolve a comunidade educacional e, desse modo, contribui com a construção da qualidade da escola. Entretanto, também verifica-se que, quanto mais efetivos ou menos formais são os mecanismos de participação, maior

o impacto deste condicionante na melhoria dos processos ensino-aprendizagem das escolas.

Em relação à presença dos pais no interior das escolas, seja por meio da participação em instâncias regulares (consultivas ou deliberativas), seja em outras atividades promovidas com finalidades diversas, as pesquisas têm ressaltado a importância dessa participação.

É fundamental ressaltar que, em função das alterações vivenciadas no padrão de financiamento da educação em alguns países da região, no processo de reforma educacional, a ocorrência da participação tem se efetivado, em muitos casos, como decorrência do problema da falta de recursos para custear a escola, obrigando-a a desenvolver ações com o objetivo de compartilhar com a comunidade a responsabilidade com a sua manutenção, especialmente frente, muitas vezes, à omissão do poder público com o financiamento das necessidades escolares na busca garantia de qualidade do ensino.

Entretanto, no que se refere à questão da autonomia da escola, as pesquisas ressaltam algumas evidências de sua implementação no tocante aos aspectos administrativos e financeiros, para além da autonomia pedagógica. O aspecto administrativo é variado, mantendo relação de articulação à tipologia dos sistemas (descentralizados ou centralizados). O aspecto financeiro normalmente possui vinculação mais explícita à existência de políticas de financiamento que condicionam ou não os repasses de recursos para o desenvolvimento do ensino e manutenção adequada das unidades educacionais. No bojo das reformas educacionais, em curso em muitos países, estratégias diversas têm sido adotadas no sentido de propiciar outras fontes alternativas de recursos financeiros, envolvendo experiências das mais diversas tais como: cobrança de taxas em instituições públicas, convênios, parcerias entre escolas e empresas etc.

As pesquisas destacam, ainda, que o processo de garantia de autonomia pedagógica tem possibilitado a algumas escolas vivenciarem uma maior liberdade na elaboração e execução do seu projeto pedagógico, embora nem sempre possam contar com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, situação motivada por dificuldades de mobilização, inexperiência, centralismo ou burocratização do sistema educacional, ou mesmo por uma concepção mais tecnicista ou autoritária dos gestores.

Todas essas questões envolvem diretamente a lógica e concepção norteadora da maneira como se organizam as políticas e gestão da educação básica (de zero a 17 anos) nos diferentes países e a compreensão que se tem da educação como um direito social a ser instituído com a participação ativa da sociedade, como um pré-requisito básico para o cumprimento da função política e social da educação, objetivando a orientação desta para a qualidade.

Em termos da criação de condições para oferta de ensino de qualidade, cabe destacar, ainda, a forte preocupação que vem evidenciando em termos de cuidados com a segurança da comunidade escolar, o que é percebido por meio do uso de uniformes escolares, uso de crachás, carteiras estudantis, controles de entrada e saída da escola, ronda de policiais, controle acentuado da frequência, aumento da altura dos muros, cercas elétricas etc. como forma de proteção dos alunos, dos professores e da equipe escolar. Uma outra estratégia para enfrentar os problemas de segurança tem sido a de ampliar as relações com a comunidade local, no sentido de levá-la a perceber a escola como um espaço/equipamento público, que deve servir aos interesses e à melhoria da qualidade de vida de toda a coletividade sendo, portanto, fundamental a preservação de sua estrutura física, bem como a integridade dos segmentos que a compõe.

No nível de escola, ou melhor, no que tange à gestão e organização do trabalho escolar, pode-se sintetizar como aspectos impactantes da qualidade as seguintes dimensões ou fatores:

- a) A estrutura organizacional compatível com a finalidade do trabalho pedagógico;
- b) o planejamento, monitoramento e avaliação dos programas e projetos;
- c) a organização do trabalho escolar compatível com os objetivos educativos estabelecidos pela instituição tendo em vista a garantia da aprendizagem dos alunos;
- d) a existência de mecanismos de informação e de comunicação entre os todos os segmentos da escola;

- e) a gestão democrático-participativa que inclui: condições administrativas, financeiras e pedagógicas, mecanismos de integração e de participação dos diferentes grupos e pessoas nas atividades e espaços escolares;
- f) o perfil do dirigente da escola: formação em nível superior, forma de provimento ao cargo e experiência;
- g) a existência de projeto pedagógico coletivo da escola que contemple os fins sociais e pedagógicos da escola, a atuação e autonomia escolar, as atividades pedagógicas e curriculares, os tempos e espaços de formação;
- h) a disponibilidade de docentes na escola para todas as atividades curriculares;
- i) a definição de conteúdos relevantes nos diferentes níveis e etapas do processo de aprendizagem;
- j) o uso de métodos pedagógicos apropriados ao desenvolvimento dos conteúdos;
- k) a implementação de processos avaliativos voltados para a identificação, monitoramento e solução dos problemas de aprendizagem;
- l) a existência e utilização adequada de tecnologias educacionais e recursos pedagógicos apropriados ao processo de aprendizagem;
- m) o planejamento e a gestão coletiva do trabalho pedagógico;
- n) a implementação de jornada escolar ampliada ou integral, visando a garantia de espaços e tempos apropriados às atividades educativas.
- o) a implementação de mecanismos de participação do aluno na escola;
- p) a valoração adequada dos serviços prestados pela escola aos diferentes usuários.

1 A esse respeito Cf., sobretudo, Unesco (2002); Nóvoa (1999); Ação educativa (2004); Inep (2004).

2 A esse respeito destacam-se estudos e pesquisas sobre os processos de democratização e gestão participativa na escola, tais como: Dourado (2003); Ferreira, 2001; Paro (1996); Apple & Beane (1997), UNESCO (2000), entre outros

## Nossa curva é outra

Publicado Blog do Freitas em 27/12/2013 por Luiz Carlos de Freitas  
(<http://avaliacaoeducacional.com/2013/12/27/nossa-curva-e-outra>)

Luiz Carlos de Freitas\*

A relação pobreza/mau desempenho é bastante conhecida e investigada ao redor do mundo. Em geral, os pesquisadores concordam em que elas são variáveis associadas. Em geral, novamente, mau desempenho acompanha a pobreza e vice-versa. Dito de outra forma, quanto maior é a pobreza, maior é a probabilidade de insucesso escolar.

Os reformadores empresariais reconhecem isso. Mas... pensam que a escola pode suplantar a pobreza com a sua ação eficaz. Daí sua ênfase na figura do professor como aquele que vai ajudar a superar a condição da criança. Baseiam-se em experiências exitosas e isoladas, as quais elevam à categoria de comprovação de sua tese.

Os reformadores empresariais são por excelência, liberais. Qualquer um que estudou esta proposta social sabe que ela propõe que todos tenham apenas igualdade de oportunidades. Não pode ir além disso. Não está em seu ideário a igualdade de resultados – nem mesmo acadêmicos, quanto mais econômico-sociais. A palavra chave da ideologia liberal chama-se: esforço pessoal. Isso conduziria ao sucesso. Transliterado para a ação da escola, professores deveriam ser bons estimuladores e motivadores de seus estudantes para que eles, apoiados em esforço pessoal, fossem então bem sucedidos. Claro: como as pessoas não são iguais, também os resultados não seriam iguais. Mas... tiveram oportunidade.

A curva normal é a representação perfeita da ideologia liberal: 20% abaixo da média; 60% em torno da média, e 20% acima da média – ou algo próximo disso. O “desvio padrão” posiciona cada um no seu lugar (positiva ou negativamente em relação à média). Através deste conceito, a vida é compreendida como uma dedução “normal” destas distâncias que situam as pessoas em suas variadas posições acadêmicas, econômicas e sociais, produto de seu esforço pessoal.

Os liberais são os detentores do poder econômico e social em nossa sociedade. Advogam em causa própria. De sua posição de bem sucedidos, contemplam os demais não tão bem sucedidos e os medem pelo seu próprio “esforço pessoal”. Quanto de fato foi esforço pessoal próprio é esclarecido pela obra de variados autores da sociologia, incluindo Bourdieu.

Curiosamente, é em nome da curva normal – que orienta a elaboração dos testes padronizados aplicados nas escolas – que os liberais avaliam a atuação das redes de ensino e emitem seus vereditos expressos nos ranqueamentos. Como bem explica Diane Ravitch, abaixo, a curva normal não é indutora de equidade pela sua própria natureza. Como também já apontou Bloom, há 42 anos, ela não é uma boa representação do fenômeno educacional, pois o que se quer é igualdade de resultados, ou seja, algo começando com 100% acima do ponto médio, aumentando positivamente e gradativamente a cada desvio padrão, com concentração na ponta extrema, após algum tempo. 95% das crianças que estão na escola podem aprender tudo se lhes dermos o tempo que precisam e os meios adequados. A ideia dos ciclos de formação têm este embrião em sua base.

Esta é a exigência que falta aos liberais e aos reformadores empresariais. A eficácia que pregam é a da curva normal. Não serve. Pois ela distribui os desempenhos e é ela que está na base dos testes padronizados utilizados. Em educação, não há curva normal. Todos devem aprender tudo a seu tempo.

Mas voltando à questão da relação pobreza/desempenho, é interessante, ver abaixo, a resposta de Diane Ravitch à questão, respondendo a um leitor de seu blog:

“Primeiro, ele se opõe à minha afirmação de que a pobreza é o mais importante preditor de mau

desempenho escolar, mesmo que ela seja empiricamente precisa. Ele afirma que estou dando desculpas para o mau ensino e que eu estou dizendo que não podemos melhorar as escolas até eliminar a pobreza. Mas, no meu livro, eu deixo claro que devemos tanto reduzir a pobreza como melhorar as escolas, não escolher um antes do outro. Ele diz que os professores não podem reduzir a pobreza, não podem reduzir o tamanho das turmas, não podem controlar quem inclui aulas de artes, e não têm controle sobre as circunstâncias externas. Isso é verdade, mas ele não parece perceber que o meu livro não foi escrito como um guia para o professor, mas como um guia para a política nacional e estadual. Os formuladores de políticas podem controlar o tamanho das turmas; podem controlar os recursos; podem tomar decisões para melhorar a vida das crianças e ajudar as famílias a sair da pobreza, ou podem dar de ombros e dizer “deixe que as escolas façam isso.” Não há nenhum país do mundo onde a reforma da escola acabou com a pobreza, e nem a reforma da escola vai acabar com isso aqui. Ele não parece entender que eu estou tentando abrir as mentes dos congressistas, senadores, funcionários de gabinete, governadores e Legislativos Estaduais; que eu quero que eles tomem medidas para melhorar a vida das crianças e das famílias, e eu quero que eles entendam que eles não devem cortar os postos de trabalho dos bibliotecários e enfermeiros e aumentar o tamanho das turmas, e que eles não devem amarrar a remuneração dos professores a resultados de testes. Concordo em que os professores fazem uma diferença enorme na vida das crianças, mas eu quero que ele reconheça que o jogo está contra as crianças pobres. É marcado pelas circunstâncias, e é marcado pela dependência obsessiva de nossas escolas por testes padronizados. Testes padronizados são baseados na curva normal. A curva normal não produz igualdade de oportunidades educacionais. Ela favorece a vantagem sobre os mais desfavorecidos. Nós, como sociedade, temos a obrigação de fazer algo sobre isso.”

Portanto, se de fato queremos combater a reprovação, se queremos favorecer a equidade, temos que começar por uma crítica a um conceito estatístico que não se adequa ao fenômeno educativo: a própria curva normal que está na base dos testes padronizados. Não dá para ser contra a reprovação do aluno e ser ao mesmo tempo a favor dos testes padronizados com ranqueamento de escolas e distribuição de bônus. O ranqueamento de escolas é só uma extensão da mesma lógica do ranqueamento dos estudantes (dentro ou fora da sala de aula), pretensamente negado por quem prega a não reprovação do aluno, mas defende os ranqueamentos de escola e professores regados a bônus. Testes padronizados só devem ser amostrais e para orientar a política pública e não para avaliar escolas, professores e alunos.

Não lidamos com sacas de café, plantio de batata ou produção de pregos. Lidamos com a formação humana, a qual deve ser a mais elevada para todos e não elevada “em média”. Esta é a exigência que temos que ter e não a exigência de escalas de proficiência que oficializam a falta de equidade. Não queremos a “garantia de aprender o básico” para depois talvez aprender o “não básico”, mas que é, de fato, o definidor do sucesso na sociedade. Não queremos o discurso da equidade associado às escalas de proficiência que acolhem a não equidade acadêmica. Não basta ser contra a reprovação e a favor do ranqueamento em escalas. Aprovar escalonadamente é ocultar o não ensino no discurso da não reprovação. Não queremos substituir a nota de 0-10 pela localização do aluno em escalas de proficiência igualmente segregadoras. Nossa curva é outra.

Pobreza/reprovação/desempenho estão associados. Por que não colocarmos metas anuais para a redução da pobreza? Melhor ainda, por que não um ranqueamento de municípios e estados pela pobreza (não falo do IDH), seguido de uma Lei de Responsabilidade Social que obrigue o cumprimento destas metas?

\*Professor da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP - (SP) Brasil.

## Nível do espaço social: a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos

**TEXTO RETIRADO DO TRABALHO:** A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO - CONCEITOS E DEFINIÇÕES  
Luiz Fernandes Dourado – Coordenador  
João Ferreira de Oliveira  
Catarina de Almeida Santos  
Ministério da Educação - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Uma compreensão mais aprofundada da ideia de uma escola de qualidade não pode perder de vista o nível do espaço social, ou melhor, a dimensão socioeconômica e cultural, uma vez que o ato educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social (em conformidade com o acúmulo de capital econômico, social e cultural dos sujeitos-usuários da escola), de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, de problemas sociais refletidos na escola, tais como: fracasso escolar, desvalorização social dos segmentos menos favorecidos, incluindo a autoestima dos alunos, etc.

Pesquisas e estudos do campo educacional evidenciam o peso de variáveis como: capital econômico, social e cultural (das famílias e dos alunos) na aprendizagem escolar e na trajetória escolar e profissional dos estudantes. De modo geral, pode-se afirmar que o nível de renda, o acesso a bens culturais e tecnológicos, como a Internet, e a escolarização dos pais, os hábitos de leitura dos pais, o ambiente familiar, a participação dos pais na vida escolar do aluno, a imagem de sucesso ou fracasso projetada no estudante, as atividades extracurriculares, dentre outras, interferem significativamente no desempenho escolar e no sucesso dos alunos.

Em muitas situações, os determinantes sócio-econômico-culturais são naturalizados em nome da ideologia das capacidades e dons naturais, o que reforça uma visão de que a trajetória do aluno, em termos de sucesso ou fracasso, decorre das suas potencialidades naturais. Essa visão social é, muitas vezes, reforçada na escola e, sobretudo, na sala de aula, ampliando o processo de exclusão dos já excluídos socialmente, seja pela etnia, raça, classe social, capital econômico, social e cultural, religião, dentre outros.

Estudos mostram que até mesmo a visão que se tem da escola na comunidade e no sistema educativo, e que leva os usuários à escolha da escola e mantém motivações para sua permanência, influencia na aprendizagem e na produção de uma escola de qualidade social para todos. Isso também acaba contribuindo na expectativa de aprendizagem na escola pelos professores, pais e alunos, que aceitam como normal e natural um determinado padrão de aprendizagem para parte dos estudantes.

De modo geral, a criação de condições, dimensões e fatores para a oferta de um ensino de qualidade social também esbarram em uma realidade marcada pela desigualdade sócio-econômica-cultural das regiões, localidades, segmentos sociais e dos sujeitos envolvidos, sobretudo dos atuais sujeitos-usuários da escola pública, o que exige o reconhecimento de que a qualidade da escola seja uma qualidade social, uma qualidade capaz de promover uma atualização histórico-cultural em termos de uma formação sólida crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social.

Portanto, a produção de qualidade da educação, sob o ponto de vista extraescolar, implica, por um lado, em políticas públicas, programas compensatórios e projetos escolares e extraescolares para enfrentamento de questões como: fome, violência, drogas, sexualidade, desestruturação familiar, trabalho infantil, racismo, transporte escolar, acesso à cultura, saúde e lazer, dentre outros, considerando-se as especificidades de cada país e sistema educacional. Por outro lado, implica em efetivar uma visão democrática da educação como direito e bem social, que deve expressar-se por meio de um trato escolar-pedagógico que ao considerar a heterogeneidade sociocultural dos sujeitos-alunos seja capaz de implementar processos formativos emancipatórios.

Tal perspectiva, na direção do enfrentamento dos problemas advindos do espaço social, deve materializar-se, por um lado, no projeto da escola por intermédio da clara definição dos fins da educação escolar, da identificação de conteúdos e conceitos relevantes no processo ensino-aprendizagem, da avaliação processual voltada para a correção de problemas que obstaculizam uma aprendizagem significativa, da utilização intensa e adequada dos recursos pedagógicos, do envolvimento da comunidade escolar e, sobretudo, do investimento na qualificação e valorização da força de trabalho docente, seja por meio da formação inicial seja por meio da formação continuada.

Por outro lado, faz-se necessário implementar políticas públicas e, dentre essas, políticas sociais ou programas compensatórios que possam colaborar efetivamente no enfrentamento dos problemas sócio-econômico-culturais que adentram a escola pública. Nessa perspectiva, a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem deve envolver os diferentes setores a partir de uma concepção ampla de educação envolvendo cultura, esporte e lazer, ciência e tecnologia. Ou seja, é necessário avançar para uma dimensão de uma sociedade educadora, onde a escola cumpre a sua tarefa em estreita conexão com outros espaços de socialização e de formação do indivíduo garantindo condições econômicas, sociais e culturais, bem como financiamento adequado à socialização dos processos de acesso e de permanência de todos os segmentos a educação básica (de zero a 17 anos), entendida como direito social.

Cf. UNESCO (2002); Banco Mundial (2002); Inep/MEC (2004); Bourdieu (1998; 1975); Pacheco (2004). 14

# Empregáveis, mercadoria para o emprego?

Miguel G. Arroyo\*

Esta é uma das imagens mais reducionistas dos educandos e dos currículos. É a imagem que mais tem marcado o que ensinamos e privilegiamos em nossa docência. Foi assim que a Lei no. 5692/71 via as crianças, adolescentes e jovens: candidatos a concursos, a vestibulares, ao segmentado mercado de emprego. Esta visão reducionista marcou as décadas de 1970 e 1980 como hegemônica e ainda está presente e persistente na visão que muitas escolas têm de seu papel social e na visão que docentes e administradores têm de sua função profissional. Sobretudo, ainda, essa visão dos alunos como empregáveis é determinante nos formuladores de políticas de currículo.

As reorientações curriculares ainda estão motivadas “pelas novas exigências que o mundo do mercado impõe para os jovens que nele ingressarão”. As demandas do mercado, da sociedade, da ciência, das tecnologias e competências, ou a sociedade da informática ainda são os referenciais para o que ensinar e aprender.

Se continuarmos vendo os educandos desde a educação infantil e, sobretudo, no Ensino Médio e nas séries finais do Ensino Fundamental como recursos humanos a serem carimbados para o mercado segmentado e seletivo, seremos levados a privilegiar e selecionar as habilidades e competências segundo a mesma lógica segmentada, hierarquizada e seletiva. O ordenamento dos conteúdos por séries, níveis, disciplinas, gradeado e precedente, por lógicas de mérito e sucesso nada mais é do que a tradução curricular dessa lógica do mercado e da visão mercantilizada que nós fazemos dos educandos.

Essa visão dos alunos como empregáveis tem marcado profundamente as autoimagens docentes – sermos vistos como treinadores e preparadores de mão-de-obra habilitada nas exigências do mercado –, imagens reducionistas da docência, desmotivadoras.

Poderemos fazer outra tarefa: refletir coletivamente sobre como o lugar dado aos educandos nos currículos e o olhar com que os enxergamos têm condicionado o nosso lugar como educadores-docentes, mestres, professores, administradores. Nossas imagens profissionais se refletem nas imagens que temos dos alunos.

Se os educandos não passam de capital humano a ser capacitado para as demandas hierarquizadas do mercado e se o currículo se organiza nessa lógica segmentada, os profissionais que trabalham esses conteúdos serão segmentados, hierarquizados e valorizados ou desvalorizados na mesma lógica segmentada e hierarquizada do mercado.

Muitas escolas e muitos coletivos docentes têm questionado essa visão mercantilizada dos educandos, do conhecimento, da docência e dos currículos. São frequentes encontros, debates e oficinas nas escolas desmistificando as crenças na estreita relação entre o domínio das competências escolares e a empregabilidade. Esta relação mecânica, linear ainda é sustentável? Não se torna necessária uma visão crítica? Para essa crítica, podem ser coletados dados que sirvam de base para o estudo. Por exemplo, os dados do IBGE e análises de centros de pesquisa não encontram relação positiva entre empregabilidade e escolaridade. Estudos nos repetem: “apesar do aumento da escolarização, a inserção dos mais pobres no mercado de trabalho está praticamente desaparecendo”; “para os jovens das camadas médias cada vez está mais distante a certeza de que uma escola de qualidade lhes garantirá um emprego de qualidade em um mercado tão inseguro”. Podemos fundamentar nosso estudo em pesquisas com os alunos, verificando se o estudo de seus irmãos, amigos e parentes abre automaticamente as portas do emprego ou se eles não encontram emprego. Podemos trazer como dados nossas trajetórias de estudo e qualificação e de emprego e salários. Quantos anos de estudo, quantas novas titulações e os horizontes profissionais não se abrem, estreitam-se.



Desmistificar essa crença tão persistente no olhar sobre os educandos, sobre a docência e os conteúdos da docência é pré-requisito para repensar os currículos.

Podemos aproximar-nos da sociologia do trabalho, que vem estudando a recessão econômica e a desregulação do trabalho e a expansão do trabalho informal. Neste quadro teremos de rever as supostas relações mecânicas entre escolarização e mercado de emprego. Consequentemente superar a visão dos alunos como empregáveis, como mercadoria é pré-condição para repensar os currículos.

Podemos dedicar tempos de estudo para identificar as consequências dessa visão mercantil dos educandos e dos currículos e da docência.

### **Destacamos algumas consequências para o repensar dos currículos:**

**Primeiro**, nós, docentes, sujeitos de nosso trabalho, perdemos autonomia e ficamos à mercê das habilidades que o mercado impõe aos futuros trabalhadores. Nesse atrelamento de o que privilegiar na docência quanto às exigências do mercado, nossos horizontes profissionais se fecham, perdemos a autoria, estreitamos o leque de autoescolhas, renunciamos à possibilidade de ter outro projeto de sociedade, de formação humana, de educação. Vendemos nossa realização profissional ao mercado.

**Segundo**, reduzimos o currículo e o ensino a uma sequenciação do domínio de competências e a uma concepção pragmatista, utilitarista, cientificista e positivista de conhecimento e de ciência. Currículos presos a essa concepção tendem a secundarizar o conhecimento e a reduzir o conhecimento à aquisição de habilidades e competências que o pragmatismo do mercado valoriza. Terminamos por renunciar a ser profissionais do conhecimento, deixamos de ser instigados pelo conhecimento, sua dinâmica e seus significados e terminamos por não garantir o direito dos educandos ao conhecimento. O mercado é pouco exigente em relação aos conhecimentos dos seus empregados. O que valoriza é a eficácia no fazer.

**Terceiro**, é sensato e profissional relativizar o papel das demandas do mercado na hora de indagar e reorientar currículos. É urgente recuperar o conhecimento como núcleo fundante do currículo e o direito ao conhecimento como ponto de partida para indagar os currículos.

### **O Direito aos saberes sobre o trabalho**

Relativizando as demandas do mercado estaremos negando aos(às) educandos(as) seu direito à preparação para o trabalho? Teremos de separar educação-docência-currículo e trabalho?

O direito ao trabalho é inerente à condição humana, é um direito humano. Reconhecer o direito ao trabalho e aos saberes sobre o trabalho terá de ser um ponto de partida para indagar os currículos.

Ter como referente ético o direito dos educandos ao trabalho e o direito aos conhecimentos e saberes dos mundos do trabalho irá além do referente mercantil, do aprendizado de competências.

Lembremos que, no último século, os profissionais e os trabalhadores resistiram e continuam resistindo a ser reduzidos à mercadoria e, para isso, vêm lutando para dominar os conhecimentos e saberes sobre o trabalho que a redução à mercadoria lhes negou e nega. Vêm exigindo o direito à formação, ao conhecimento, a se apropriar dos conhecimentos e das tecnologias, ciências, para o controle do trabalho e para sua autonomia política.

Dessa história chegam às escolas, aos currículos e a nós, profissionais do conhecimento, indagações para não reduzir os saberes sobre o trabalho ao domínio de um elenco de habilidades e competências pragmáticas, mas ir além e garantir o direito a aprender a utilizar os instrumentos e tecnologias da produção para seu controle.

Podemos refletir também sobre nossa história de lutas pelo direito ao trabalho, à qualificação profissional e aos saberes sobre a realidade do trabalho. Nas últimas décadas, os professores se afirmaram como trabalhadores em educação, avançaram no conhecimento do trabalho docente e dos mundos do seu trabalho, suas dimensões políticas, culturais, éticas. Avançar nesses conhecimentos passou a ser visto como

um direito da condição de trabalhadores em educação. Pensemos de mesma forma sobre os educandos e seus direitos ao trabalho e aos saberes sobre os mundos do trabalho como uma das dimensões de seu direito ao conhecimento socialmente produzido.

Em síntese, nos defrontamos com dois referentes na organização curricular: o referente do mercado e o referente dos direitos dos educandos e educadores. Equacionar os conhecimentos e as competências no referente do mercado nos levará a uma visão pragmatista, utilitarista, parcializada e segmentada do conhecimento e do currículo.

Equacionar o conhecimento, as competências e o currículo no referente do direito de todo ser humano, particularmente das novas gerações à produção cultural da humanidade, nos levará a um currículo mais rico, mais plural. Um currículo que não secundarize, antes inclua com destaque, mas como direito, a oralidade, a escrita, a matemática, as ciências e as técnicas de produção, o domínio dos instrumentos e equipamentos culturais produzidos para qualificar o trabalho como atividade humana.

No referente ético do direito à produção cultural da humanidade, não serão secundarizadas as inovações tecnológicas na comunicação e na informação como não será esquecida a diversidade de sistemas simbólicos e de linguagens, nem o domínio dos instrumentos, lógicas e formas de pensar e de apreender, que a humanidade acumulou e que capacitem as novas gerações para novas formas de pensar e de agir<sup>1</sup> (Lima, Elvira S., 2007).

Este currículo, pautado pelo referente ético da garantia do direito, não se reduz, antes amplia a experiência humana dos educandos. O referente estreito do mercado nos tem levado a reduzir a experiência dos educadores e educandos à condição de mercadoria. O referente ético do direito nos leva a equacionar no currículo o direito aos saberes sobre o trabalho, sobre a produção da existência, dos bens, da vida. Como os incorporar no currículo?

Há muito conhecimento acumulado sobre os mundos do trabalho, sobre os processos de produção, sobre as relações sociais de produção. Por que não abrir um debate sobre esses saberes e como os incorporar nos currículos?

A preocupação deverá ser como ampliar o direito dos educandos ao conhecimento, inclusive ao conhecimento dos significados de suas vivências do trabalho e também da negação do trabalho.

Discutir com os educandos as formas de exploração no trabalho de que milhões de crianças, adolescentes e jovens padecem. Por exemplo, a exploração nas formas de trabalho infantil e adolescente, ainda não superadas, o trabalho pela sobrevivência, a falta de horizontes de trabalho para os jovens, ou sua inserção na economia informal etc. Os educandos e as educandas já têm experiências, por vezes demasiado precoces dos mundos do trabalho, entretanto, os conteúdos da docência ignoram essas vivências e apenas se preocupam com que aprendam competências e habilidades para um mercado futuro de trabalho idealizado para poucos.

O trabalho faz parte do universo cultural dos educandos desde a infância, seus pais trabalham ou se debatem no desemprego e na luta pelo trabalho. Até as crianças e adolescentes das camadas populares colaboram desde cedo na produção e na sobrevivência familiar.

Encontramos projetos em muitas escolas onde as vivências do trabalho dos educandos desde crianças e adolescentes e, sobretudo, dos jovens e adultos da EJA são objeto de oficinas e estudos programados. Projetos sobre como extirpar a exploração das crianças e adolescentes no trabalho. Há muitos conhecimentos acumulados pela sociologia, economia e história do trabalho, sobre como as transformações nos processos de produção afetam o trabalho, o desemprego, as desigualdades, a segregação e exclusão vivenciadas pelos setores populares, pelas pessoas com necessidades especiais. Há necessidade de incluir também estudos sobre a falta de horizontes de trabalho para os jovens das camadas médias. Estudos sobre a segmentação e segregação por diferenças de gênero e raça, cidade ou campo.

É preciso não esquecer as formas de trabalho na produção camponesa, na agricultura familiar, a resistência dos povos do campo à destruição dessas formas de produção e trabalho; a resistência a perder seus saberes sobre essas formas de trabalho.

Esses saberes sobre essa pluralidade de formas de trabalho não deveriam entrar nos currículos? Os alunos não têm direito a esses conhecimentos vivos? Por que não os incluir com destaque nos currículos? O acesso a esses conhecimentos acumulados, necessidade para conhecer-se nessa perversa realidade social e economia dos mundos do trabalho?

Quando tantos coletivos escolares e de áreas reagem à visão mercantilizada dos educandos e dos conteúdos de sua docência não estão empobrecendo e desqualificando os currículos, nem negando o direito ao trabalho. Antes, estão privilegiando outros conhecimentos sobre os mundos do trabalho, ao reconhecer os educandos como sujeitos de direito ao trabalho e a se conhecer nos limites desse direito.

A renovação curricular se enriquece, se for dada a devida centralidade ao direito humano ao trabalho e aos saberes e significados acumulados sobre nossa condição de trabalhadores, produtores.

A pedagogia crítica dos conteúdos contribuiu para enriquecer os currículos com saberes sobre o direito à cidadania e sua negação, porém o direito ao trabalho, base da cidadania e de todos os direitos humanos e os saberes sobre o trabalho não têm merecido ainda a devida atenção nos saberes curriculares. Avançamos vendo os alunos como cidadãos, porém, ainda os vemos como mercadoria a ser qualificada para o mercado. As demandas de competências requeridas pelo capital tiveram, e ainda têm, maior centralidade nos currículos do que os direitos dos trabalhadores aos saberes sobre o trabalho.

Perguntemo-nos o que impede que esses saberes sejam incorporados para enriquecer os currículos? Estas questões podem ser decisivas no repensar os currículos, a partir do repensar dos educandos de mercadoria para sujeitos do direito ao trabalho e aos saberes sobre o trabalho.

1 Lima, Elvira S. Currículo e Desenvolvimento Humano. Brasília, MEC, 2007 (nesta coletânea)

\* Doutor em Educação pela Stanford University na Califórnia- Estados Unidos, além de ser professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da UFMG

## Paradoxos da Qualidade Brasil

É bom não esquecer que, se há 10 galinhas e 14 pessoas, não significa que há uma galinha para cada pessoa. Uma delas pode ser dona de nove. Nossa distribuição de renda ainda é das piores do mundo.

*Frei Betto\**

O Brasil melhora em quantidade e tropeça em qualidade. O IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano) de 5.565 municípios brasileiros, divulgado pelo IPEA a 29 de julho, subiu 47,5% nos últimos 20 anos.

Em 1991, o índice de municípios com IDH “muito baixo” era de 85,8%. Hoje, apenas 0,6%. Naquele ano, nenhum município mereceu a classificação de “muito alto”. Em 2000, apenas São Caetano do Sul, no ABC paulista. Agora, 44 municípios brasileiros têm IDH “muito alto”, entre os quais Belo Horizonte, que ocupa a 20ª posição.

Nosso país melhorou na longevidade, no crescimento da renda da população e na educação. Em 20 anos, a vida média do brasileiro passou de 64,7 anos para 73,9. A renda cresceu 14,2%. Um ganho de R\$ 346,31.

Mas é bom não esquecer que, se há 10 galinhas e 10 pessoas, não significa que há uma galinha para cada pessoa. Uma delas pode ser dona de 9. Nossa distribuição de renda ainda é das piores do mundo. Basta lembrar que o Brasil é a quarta maior fortuna em paraísos fiscais!

Bilionários brasileiros vivem se queixando dos impostos - da boca para fora. Uma Pesquisa aponta o Brasil como a quarta fortuna mundial em paraísos fiscais: US\$ 520 bilhões (mais de R\$ 1 trilhão ou quase 1/3 do PIB brasileiro, que foi de R\$ 3,6 trilhões em 2010). Tudo dinheiro sonogado. Nem tudo são rosas também em nosso IDH. Quase 30% das cidades brasileiras têm IDH “muito baixo” no quesito educação. E apenas 5 cidades merecem o índice “muito alto”.

A educação é o grande entrave da qualidade Brasil. Menos da metade de nossos jovens de 18 a 20 anos termina o Ensino Médio: 41% dos alunos. Há 20 anos, apenas 13% dos alunos não se diplomavam no Ensino Médio. Nisso, o Brasil anda a passo de caranguejo, para trás. Se 59% dos jovens não possuem ensino médio completo, fica difícil para o nosso país suprir seu atual déficit de profissionais qualificados, como médicos e engenheiros.

“O Brasil avançou na universalização do acesso à educação. Agora é preciso universalizar a aprendizagem”, afirma Priscila Cruz, do Todos pela Educação. E resgatar a qualidade de nossas escolas públicas, hoje sucateadas.

O Distrito Federal possui o melhor IDH entre as unidades de nossa federação. Minas ocupa o 9º lugar. Entre as capitais, Belo Horizonte fica em 5º lugar, atrás de Florianópolis, Vitória, Brasília e Curitiba. Alagoas e sua capital, Maceió, amargam o mais baixo IDH brasileiro.

Convém salientar que 99% dos municípios com IDH em educação “alto” ou “muito alto” ficaram abaixo das notas consideradas satisfatórias, em Língua Portuguesa e Matemática, na Prova Brasil de 2011.

Os problemas de nosso Ensino Médio são a falta de qualidade (sem tempo integral, informática, laboratórios, com professores mal remunerados e sem formação contínua) e o abismo entre o que se ensina e a realidade em que vivem os nossos jovens (falta de pedagogia e adequação às novas tecnologias).

Em 2009, o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) classificou o Brasil na 53ª posição entre 65 países, atrás do México, Uruguai e Chile. Raros os alunos de nossas universidades que conseguem escrever uma simples carta sem graves erros de concordância. Falta à maioria o hábito de frequentar a boa literatura.

É preciso ouvir a voz das ruas. De nossos jovens, 85,2% consideram a educação prioridade. O governo federal não pode continuar, em matéria de educação, em passos de escola de dança, um para frente e dois para trás, como no caso dos cursos de medicina. É urgente a aplicação de ao menos 10% do PIB na educação, o incremento do ensino profissionalizante e o resgate da escola pública gratuita, em tempo integral e de qualidade.

Em conferência para mais de 5 mil profissionais do ensino, em Brasília, pedi que levantassem as mãos quem era professor. Quase todos o fizeram. Em seguida, pedi que fizessem o mesmo gesto quem sonha em ter o filho ou a filha no magistério. Pouquíssimas mãos se ergueram. Triste o país que não se orgulha de seus professores, concedendo-lhes condições dignas e qualificadas de trabalho.

\*Escritor, autor de "Alfabetto – autobiografia escolar" (Ática), entre outros livros.

Publicado: *Brasil de Fato* 07/08/2013



# Caderno Pedagógico-2

Contribuição ao debate por uma educação de qualidade

2014



FAZ TEMPO QUE  
A LUTA PELA  
EDUCAÇÃO TEM  
ENDEREÇO CERTO



FILIADO A

**CUT**  
BRASIL

**CNE**

## Expediente

O **Caderno Pedagógico Sind-UTE/MG** é uma publicação do **Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG)**

**Coordenação-Geral:** Beatriz Cerqueira | **Coordenador do Departamento de Comunicação:** Paulo Henrique S. Fonseca

### **Departamento de Formação**

Coordenação: Feliciano Alves do Vale Saldanha (Ipatinga)

Mônica Maria de Souza (Belo Horizonte)

José Luiz Rodrigues (Betim)

**Projeto Gráfico / Editoração:** Eficaz Comunicação



FAZ TEMPO QUE  
A LUTA PELA  
EDUCAÇÃO TEM  
ENFEREIRO-CRISTO

