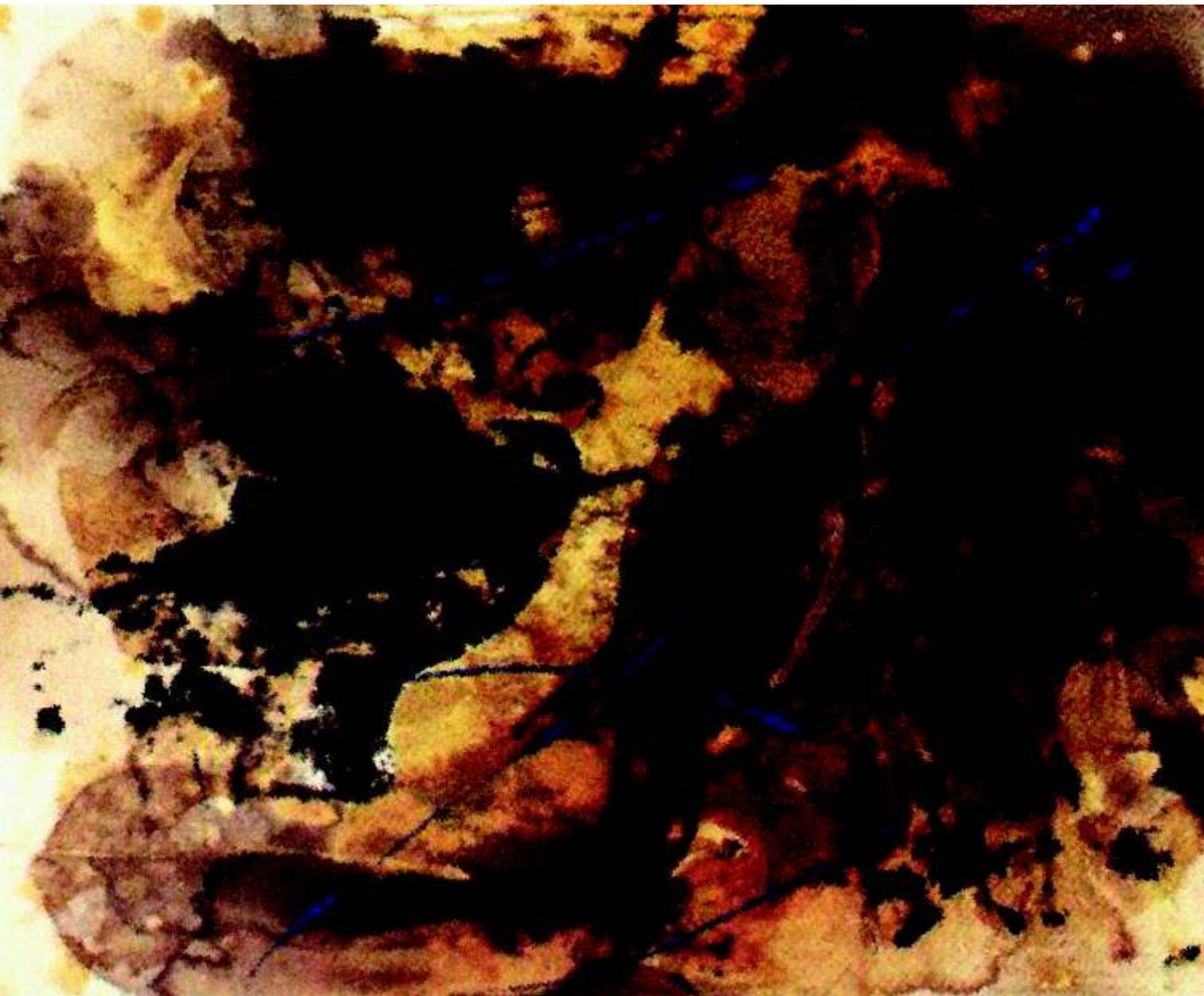


**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 91 número 228 maio./ago. 2010

RBEP

ISSN 0034-7183
ISSN 2176-6681
On-line





EDITORIA CIENTÍFICA

Bernardete Angelina Gatti – FCC – Coordenadora

Jacques Velloso – UnB

Maria Isabel da Cunha – Unisinos

Silke Weber – UFPE

Sandra Maria Zákia Lian Sousa – USP

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Acácia Zeneida Kuenzer – UFPR

Alceu Ferraro – UFPEl

Ana Maria Saul – PUC-SP

Celso de Rui Beisiegel – USP

Cipriano Luckesi – UFBA

Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb

Dermeval Saviani – USP

Guacira Lopes Louro – UFRGS

Heraldo Marelim Vianna – FCC

Jader de Medeiros Britto – UFRJ

Janete Lins de Azevedo – UFPE

Leda Scheibe – UFSC

Lisete Regina Gomes Arelaro – USP

Magda Becker Soares – UFMG

Maria Clara di Pierro – Ação Educativa

Marta Kohl de Oliveira – USP

Miguel Arroyo – UFMG

Nilda Alves – UERJ

Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar

Rosa Helena Dias da Silva – Ufam

Valdemar Sguissardi – Unimep

Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Univ. do Minho, Portugal

Juan Carlos Tedesco – IIPE/Unesco, Buenos Aires

Martin Carnoy – Stanford University, EUA

Michael Apple – Wisconsin University, EUA

Nelly Stromquist – Univ. of Southern California, EUA

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 91 número 228 maio/ago. 2010

RBEP

ISSN 0034-7183
ISSN 2176-6681 On-line



© Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

ASSESSORIA TÉCNICA DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES

EDITORA EXECUTIVA

Tânia Maria Castro tania.castro@inep.gov.br

EDITOR EXECUTIVO ADJUNTO

Marcos de Carvalho Mazzoni Filho marcos.mazzoni@inep.gov.br

REVISÃO

Português:

Aline Ferreira de Souza aline.souza@inep.gov.br

Antonio Bezerra Filho antonio.bezerra@inep.gov.br

Candice Aparecida Rodrigues Assunção candice.assuncao@inep.gov.br

José Reynaldo de Salles Carvalho jose.carvalho@inep.gov.br

Josiane Cristina da Costa Silva josiane.costa@inep.gov.br

Rita Lemos Rocha rita.rocha@inep.gov.br

Roshni Mariana de Mateus roshni.mateus@inep.gov.br

Tânia Maria Castro tania.castro@inep.gov.br

Inglês:

Sheyla Carvalho Lira sheyla.lira@inep.gov.br

TRADUÇÃO PARA O INGLÊS

Gabriela Miranda Moriconi gabriela.moriconi@inep.gov.br

Geraldo Andrade da Silva Filho geraldo.filho@inep.gov.br

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Rosa dos Anjos Oliveira rosa@inep.gov.br

PROJETO GRÁFICO

Marcos Hartwich hartwich@inep.gov.br

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

Raphael Caron Freitas raphael@inep.gov.br

CAPA

Marcos Hartwich

Sobre o trabalho de Carlos Zibel, *Sem Título* (2000), técnica mista sobre tela, 47x55 cm

TIRAGEM 3.000 exemplares

RBEP *ON-LINE*

Gerente/Técnico operacional: **Marcos de Carvalho Mazzoni Filho** marcos.mazzoni@inep.gov.br

EDITORIA

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício Sede do Inep, Térreo

CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2022-3075, 2022-3076

Fax: (61) 2022-3079

editoria.rbep@inep.gov.br - <http://www.rbep.inep.gov.br>

DISTRIBUIÇÃO

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício Sede do Inep, Térreo

CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2022-3060

Fax: (61) 2022-3069

publicacoes@inep.gov.br - <http://www.publicacoes.inep.gov.br>

Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

OEL-CREDI – Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Espanha)

Avaliada pelo Qualis/Capes 2007 – B1

**A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos
são de exclusiva responsabilidade dos autores.**

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.
PUBLICADA EM 2010

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, (jul. 1944 -). – Brasília : O Instituto, 1944 -.

Quadrimestral. Mensal 1944 a 1946. Bimestral 1946 e 1947. Trimestral 1948 a 1976.

Suspensa de abr. 1980 a abr. 1983.

Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, até o v. 61,

n. 140, set. 1976.

Índices de autores e assuntos: 1944-1951, 1944-1958, 1958-1965, 1966-1973, 1944-1984.

Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.rbep.inep.gov.br>>

ISSN 0034-7183

1. Educação-Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Editorial	267
------------------------	------------

Estudos

<i>O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas?</i>	269
Dalila Andrade Oliveira	

<i>Expansão do ensino médio no Estado de Mato Grosso do Sul no período de 1999-2009</i>	291
Dirce Nei Teixeira de Freitas	

<i>Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América</i>	315
Adriana Bauer	

<i>Equidade e desempenho escolar: é possível alcançar uma educação de qualidade para todos?</i>	345
Maria Alice Setúbal	

<i>Políticas inclusivas no ensino superior: análise do acesso, permanência e aprendizagem dos acadêmicos participantes do ProUni na Universidade do Vale do Itajaí no período 2006-2007.....</i>	367
Cássia Ferri	
Regina Célia Linhares Hostins	
Fabíola Luci Fronza	
Gildete Valdamari	
<i>O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas.....</i>	390
Selva Guimarães Fonseca	
<i>Sexualidade e deficiência intelectual: um curso de capacitação de professores</i>	408
Paloma Pegolo de Albuquerque	
Maria Amélia Almeida	
<i>Revistas de escolas católicas do Rio de Janeiro nos anos 1920/1950: religião e educação.....</i>	424
Miriam Waidenfeld Chaves	
<i>Contribuições de um estágio coletivo no projeto "Conscientizar para a Vida"</i>	445
Marinalva Silva Miranda	
Samuel Bueno Soltau	
Instruções aos colaboradores	455

Editorial 267

Studies

Upper secondary schools in face of expanded compulsory education: what lessons can we draw from observed experiences? 269
Dalila Andrade Oliveira

Expansion of upper secondary education in Mato Grosso do Sul State in the 1999-2009 period 291
Dirce Nei Teixeira de Freitas

Using the results of educational system assessments: experiences carried on some American countries 315
Adriana Bauer

Equity and school performance: it is possible to achieve good quality education for all 345
Maria Alice Setúbal

<i>Inclusive policies in higher education: analysis of access, persistence and learning of ProUni beneficiaries at the Universidade do Vale do Itajaí in 2006-2007</i>	367
Cássia Ferri	
Regina Célia Linhares Hostins	
Fabiola Luci Fronza	
Gildete Valdamari	
<i>The work of the teacher in the classroom: relations among individuals, knowledge and practices</i>	390
Selva Guimarães Fonseca	
<i>Sexuality and intellectual disabilities: a training course for teachers</i>	408
Paloma Pegolo de Albuquerque	
Maria Amélia Almeida	
<i>Catholic schools journals in Rio de Janeiro in 1920/1950: religion and education</i>	424
Miriam Waidenfeld Chaves	
<i>Contributions of a collective traineeship in the Conscientizar para a Vida project</i>	445
Marinalva Silva Miranda	
Samuel Bueno Soltau	
Instructions for the Collaborators	455

Caminhando na direção de publicar estudos e reflexões que abordem temas tanto de interesse atual como de interesse histórico, este número da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* contempla a discussão de questões ligadas ao ensino médio – hoje grande preocupação no que se refere a políticas públicas –, a discussão e a análise de aspectos que dizem respeito às avaliações educacionais de sistemas e à educação escolar de qualidade, seus desafios em nossa realidade e a questão das práticas em sala de aula, bem como as reflexões sobre propostas de ações envolvendo o nível superior de ensino. Completam o número um estudo histórico que abrange análise da relação entre religião e educação e um artigo que trata da capacitação de professores para lidar com a questão da deficiência intelectual e sexualidade.

Destacando a questão do ensino médio, tratada nos dois primeiros artigos, chama a atenção o fato de que temos no Brasil quase dois milhões de jovens fora da escola. Assim, o atendimento escolar em nível médio torna-se um problema de dimensões importantes, demandando políticas mais consistentes e efetivas que impactem não só o financiamento desse nível de atendimento escolar, mas também seus currículos, a formação de docentes e, em última instância, a efetividade das aprendizagens aí oferecidas. Mesmo com a grande expansão das matrículas havida no ensino médio na última década, as vagas oferecidas e sua distribuição regional não suprem a potencial demanda; agreguem-se a isso a reprovação e a evasão

escolar excessivamente altas e a falta de professores qualificados para as várias áreas disciplinares desse nível de ensino. A falta de continuidade e de coerência das políticas nacionais e regionais para o ensino médio associa-se, sobretudo, aos problemas intraescolares que as pesquisas apontam, resultando em desempenhos escolares que ficam muito aquém do desejável. As reflexões apresentadas nos artigos que tratam dessa questão levantam algumas proposições que podem ajudar a encaminhar a superação dos problemas constatados. Logo, os olhares prospectivos e propositivos são necessários para delinear novos horizontes e ações pertinentes, e as pesquisas podem dar base sólida para isso.

A Editoria Científica

O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas?

Dalila Andrade Oliveira

Resumo

Discute o ensino médio diante da novidade trazida pela Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que estabelece a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica para os indivíduos entre 4 e 17 anos de idade. Procura problematizar, no atual contexto, algumas questões próprias do ensino médio nas escolas públicas brasileiras, sobretudo, o ensino médio noturno, identificando desafios a serem enfrentados. O texto baseia-se na análise de alguns documentos legais e em dados de pesquisa realizada no Estado de Minas Gerais durante o segundo semestre de 2003, em dez escolas públicas que oferecem essa etapa da educação básica no período noturno e que apresentaram bons indicadores de desempenho. Considera que os dados empíricos apresentados podem contribuir com a discussão sobre a definição de políticas regulares para o ensino médio que atente para as especificidades do turno da noite.

Palavras-chave: ensino médio; política educacional; escola pública.

Abstract

Upper secondary schools in face of expanded compulsory education: what lessons can we draw from observed experiences?

This article discusses upper secondary school considering the novelty brought by Constitutional Amendment n.59, enacted on November 11th of 2009, which establishes mandatory basic education for individuals between 4 and 17 years old. It discusses issues and identifies challenges to be faced by Brazilian public schools, specially the ones that offer night shift. The study is based on the analysis of some legal documents and data from research conducted in the State of Minas Gerais, during the second half of 2003, in ten public schools that offer this level of education at night and that showed good performance indicators. The empirical data presented may contribute to the definition of policies for regular secondary school considering the specificity of the night courses.

Keywords: upper secondary school; educational policy; public school.

Este artigo procura discutir o ensino médio diante da novidade trazida pela Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que alterou os arts. 208, 211, 212 e 214 da Constituição Federal brasileira estabelecendo a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica para os indivíduos entre 4 e 17 anos de idade, assegurando, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Trata-se de uma discussão de caráter exploratório, pois a novidade trazida pela mudança na legislação ainda é muito recente para que se possa tirar conclusões sobre o processo. A intenção aqui é problematizar, no atual contexto, algumas questões próprias do ensino médio nas escolas públicas brasileiras, sobretudo, o ensino médio noturno (EMN), identificando desafios a serem enfrentados. O texto baseia-se na análise de alguns documentos legais e em dados de pesquisa realizada sobre o ensino médio noturno no Brasil e, particularmente, em Minas Gerais durante o segundo semestre de 2003, em dez escolas públicas que oferecem esta etapa da educação básica no turno especificado e que apresentaram bons indicadores de desempenho. Considera-se que os dados empíricos apresentados e recolhidos em pesquisa realizada há mais de cinco anos podem servir para potencializar os argumentos aqui expostos. Assim, o objetivo deste texto é apresentar e discutir alguns resultados encontrados pela pesquisa diante das mudanças que a legislação mais recente trouxe.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96), ao situar o ensino médio como etapa final da educação básica, define-o como a conclusão de um período de escolarização de caráter geral, como parte de uma etapa da escolarização que tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício

da cidadania, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, como disposto em seu art. 22.

O ensino médio, historicamente, enfrenta problemas que se relacionam em certa medida a uma crise de identidade. Tal crise advém da dificuldade de caracterização dessa etapa da educação básica, pois, ao mesmo tempo que ensina a noção de terminalidade (conclusão de uma formação completa), ou seja, de poder atribuir profissionalização aos seus concluintes, vê-se ante a sua recorrente função de preparação para estudos posteriores, como etapa intermediária entre o ensino fundamental e a universidade, com caráter mais geral e propedêutico. Um dos principais fatores dessa crise assenta-se na dificuldade que as escolas médias, sobretudo as públicas de redes estaduais e municipais, encontram para oferecer de maneira eficaz o ensino técnico-profissionalizante. Tais dificuldades têm corroborado para que se coloque em discussão o papel formador do ensino médio regular como capacitador para o trabalho.

O desafio de constituir-se como uma etapa da educação básica, conforme o disposto no art. 35, inciso I da LDB, trouxe a necessidade de se pensar políticas públicas específicas para o ensino médio, buscando a sua expansão e as condições objetivas de permanência, visto que o atendimento no ensino médio se dá em boa medida no turno da noite, cerca de um terço das matrículas, e isso exige estruturas condizentes à realidade daqueles que trabalham. Esta caracterização do ensino médio na LDB ocorreu em momento de expressiva expansão da matrícula nessa etapa de ensino, significando que camadas da população, antes privadas do acesso ao ensino médio, passassem a cursá-lo. Contudo, no momento de maior expansão, enfrentamos uma acentuação de sua crise de identidade trazida por alterações contidas no Decreto nº 2.208, de abril de 1997. Tal decreto acabou por alterar a identidade do ensino médio à medida que buscou promover uma reforma da educação profissional, separando-a da educação geral. Assim, esse decreto interferiu de maneira significativa na identidade do ensino médio, sobretudo para o aluno trabalhador do noturno, pois lhe retirou a possibilidade de cursar o ensino médio profissionalizante de forma integrada. Ao separar o ensino médio do ensino técnico buscou-se atribuir ao primeiro caráter mais amplo (ou genérico?) como educação geral, devendo oferecer “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (LDB, art. 35, inciso II).

Tais mudanças buscaram conferir à educação básica, e ao ensino médio em específico, uma concepção de formação congruente ao contexto histórico de final do século 20, ou seja, que contivesse as promessas e expectativas para o século 21 existentes no Relatório Delors (1998). A concepção de formação geral presente no ensino médio regular, a partir do referido decreto, que retirava a possibilidade de profissionalização nessa etapa de ensino, admitindo-a somente em concomitância ou após sua conclusão, era trazida como uma tentativa de adequação da oferta educativa no sentido de responder às exigências que se apresentavam para a educação naquele final de século, a partir das mudanças ocorridas na organização do trabalho,

que reforçavam a educação geral e a noção de educação para toda a vida. Por tais razões, o currículo do ensino médio também foi modificado, com a introdução de novas matrizes curriculares centradas na noção de competências e no desenvolvimento de habilidades.

Contudo, a retirada da oferta de ensino técnico profissionalizante, nos moldes oferecidos antes de 1997, considerou outros fatores, tais como a necessidade de se responder à oferta do ensino médio para uma demanda crescente em razão da expansão do ensino fundamental e das políticas de ajustes de fluxo que resultaram em aumento significativo dos concluintes do ensino fundamental. Para se desenvolver estruturas de atendimento capazes de responder à crescente demanda, a opção pelo ensino médio de caráter geral era, sem dúvida, a melhor, sob o ponto de vista econômico, (no sentido de ser menos onerosa) que os governos estaduais, obrigados pelo atendimento dessa etapa, poderiam fazer naquele momento.

A reforma apresentada pelo Decreto nº 2.208/1997 foi duramente criticada por setores organizados da sociedade civil e nos meios acadêmicos, culminando na edição do Decreto nº 5.154/2004, já em outro contexto político no Brasil, em que Lula era presidente e representava interesses diferentes daqueles que promoveram tal reforma. A propósito da articulação da educação profissional técnica com o ensino de nível médio, o Decreto nº 5.154/2004 dispõe:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I – os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II – as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III – as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

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

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

II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III – subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei nº 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

As políticas do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio dos últimos anos têm possibilitado um crescimento da oferta, o que resultou em 795.459 matrículas, de acordo com o censo escolar de 2008 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o que também demonstra que mais de 90% das matrículas nessa etapa estão no ensino médio regular.

A tentativa de recuperação do caráter profissionalizante do ensino médio esbarra em dificuldades próprias da sua oferta ainda muito restrita no que se refere aos milhares de jovens em idade potencial para cursá-lo, bem como às condições estruturais das redes de ensino ofertantes. O caráter geral da educação como essencial à formação dos jovens atribuindo-lhes cultura geral e oferecendo-lhes condições de se adaptarem ao mercado de trabalho na velocidade em que as mudanças tecnológicas ocorrem põe em risco (ou descrédito?) essa oferta para a maioria dos jovens brasileiros. Segundo Ciavatta (2010), em contexto de produtividade e competitividade ficam comprometidos os objetivos e a implementação da educação tecnológica, entendida não apenas como um saber funcional, mas como conhecimento aplicado a partir de seus fundamentos científicos e histórico-sociais. Em suas palavras, “apenas a visão de totalidade dos fenômenos e de suas consequências para o gênero humano pode constituir-se em educação tecnológica, que não se limite à execução e à subserviência às exigências da produção predatória do mundo atual”.

Outra questão crítica para o ensino médio hoje, apontada pela mesma autora, é a velocidade das mudanças tecnológicas no trabalho, o que resulta na impossibilidade das escolas renovarem seus equipamentos na mesma velocidade que as empresas. Salienta-se ainda que, orientando-se por essa lógica, oferece-se aos jovens estudantes uma formação aligeirada por meio de cursos inconsistentes do ponto de vista profissional e tecnológico, pois não fundamentam as operações práticas em uma visão social e nem em uma base científica adequada.

A obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos: qual ensino médio?

Nesses mais de cinco anos desde a publicação do Decreto nº 5.154/2004 o que se observa é que a educação profissional oferecida de forma articulada ao ensino médio em redes públicas não se recuperou da

desarticulação provocada pelo Decreto nº 2.208/1997 e que a oferta que se expandiu nessas redes foi majoritariamente para o ensino médio de caráter geral. A partir de 2010, o poder público terá que oferecer o ensino médio público e gratuito a todos os alunos interessados em cursá-lo. O estudante continua podendo escolher se vai ou não cursar o ensino médio. Porém, a partir de 2016, o poder público e os pais poderão ser responsabilizados civil e criminalmente por aqueles que estiverem fora da escola – como acontece atualmente com os indivíduos entre 6 e 14 anos.

A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que acrescenta o § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União (DRU) incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

Criada em 1994 com o nome de Fundo Social de Emergência, a DRU permite à União retirar da área educacional 20% dos recursos que, pela Constituição Federal, teriam que ser destinados ao setor. A partir da referida Emenda a alíquota que era de 20% cai para 12,5% no exercício de 2009 e 5% em 2010, até que em 2011 não haverá mais a incidência da DRU na educação. Espera-se que neste ano de 2010 mais R\$ 7 bilhões possam ser destinados à educação.

A extensão da obrigatoriedade ao ensino médio vem sendo posta desde 1988 pela Constituição Federal, tendo perdido força com a Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, que substituiu sua obrigatoriedade por progressiva universalização. A Emenda nº 59 de 2009, portanto, treze anos depois, permite a recuperação da obrigatoriedade e da gratuidade ao ensino médio, sendo que ainda carecemos de mecanismos que possibilitem a efetivação desse direito no País.

Os problemas enfrentados pelo ensino médio são bastante complexos: apesar de 84% dos jovens entre 15 e 17 anos estarem matriculados na escola, muitos ainda se encontram no ensino fundamental. Desse total, apenas 48% estão no ensino médio e, dos 10 milhões de jovens que existem no Brasil, cerca de 13% não estão nem na escola nem no mercado de trabalho. Outros fatores podem e devem ser considerados nessa análise, muitos deles exógenos às políticas educacionais, como: a baixa atratividade do mercado de trabalho para os jovens; os problemas econômicos que resultam em dificuldades de acesso e permanência nas escolas, agravado em regiões mais distantes dos grandes pólos urbanos e industriais; e o crescimento da educação superior privada no Brasil nas duas últimas décadas.

Espera-se que os recursos acrescidos ao orçamento da educação com o fim da DRU sejam aplicados no fortalecimento e na melhoria

da educação básica, mais especificamente nas duas pontas, ou seja, a educação infantil e o ensino médio. Entretanto, para que tal política se confirme, é necessário que sejam desenvolvidos mecanismos de distribuição desses recursos que forcem a colaboração efetiva entre os entes federados, de forma a garantir que as responsabilidades constitucionais sejam cumpridas. Estima-se que com a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade mais 3,5 milhões de estudantes entrariam para o sistema educacional brasileiro. Contudo, os Estados e municípios têm prazo até 2016 para cumprirem o que determina a Emenda Constitucional nº 59, indicando, ainda, que teremos um tempo de espera.

A escola de educação básica enfrenta uma forte crise que extrapola as questões aqui tratadas, mas talvez essa crise tenha sua maior expressão no ensino médio. O desinteresse dos jovens pela escola, os problemas disciplinares, a violência nas relações escolares entre alunos, professores e funcionários e mesmo no entorno escolar são temas recorrentes, inclusive na grande imprensa. Alguns estudos (Castro, Aquino, Andrade, 2009; Madeira, 1998; Saboia, 1998; Marques, 1997; Sanchis, 1997) têm demonstrado como os jovens estão desmotivados com a escola, ou seja, não encontram sentido no que oferece essa instituição em suas formas de organização e em seus currículos. Tais fatores aliam-se ainda às condições precárias de oferta do ensino, contribuindo para o acirramento dos problemas enfrentados: escolas mal equipadas, professores despreparados, mal remunerados e, muitas vezes, cansados, sem tempo e espaço para desenvolverem uma educação mais apropriada ao público demandante.

Paralelamente à expansão do atendimento, as políticas públicas educacionais devem se concentrar em aspectos relacionados à permanência do aluno na escola e à qualidade dos serviços oferecidos, buscando propiciar um ambiente mais atrativo aos jovens e melhor adaptado às necessidades dos docentes – as condições de funcionamento das escolas, a formação, a capacitação e a remuneração compatível dos professores, a garantia de condições de trabalho que impliquem em maior tempo remunerado para os docentes nas escolas, permitindo o desenvolvimento de maiores vínculos com seu trabalho e, logo, maior tempo de dedicação à educação desses jovens. Outros fatores também devem ser observados, tais como: a qualidade do material didático, a promoção e a valorização da cultura geral, a literatura, o cinema, as artes em geral, bem como a participação dos alunos e de seus representantes nos mecanismos decisórios e, ainda, a merenda escolar como meio de compensar os efeitos da maior incorporação de alunos provenientes de famílias de condições econômicas desfavorecidas.

As políticas atuais para o ensino médio

O governo federal tem desenvolvido uma política que prioriza o desenvolvimento de programas e projetos em regime de colaboração com os municípios, os Estados e o Distrito Federal com vistas à melhoria da

qualidade da educação básica, como dispõe seu Plano de Metas, Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que resulta em mais investimento em programas especiais do que em políticas regulares de caráter permanente.

Para o ensino médio, especificamente, o Ministério da Educação (MEC) propôs o Programa Ensino Médio Inovador, que consiste em uma política de apoio à promoção “de inovações pedagógicas das escolas públicas de modo a fomentar mudanças necessárias na organização curricular desta etapa educacional e o reconhecimento da singularidade dos sujeitos que atende” (Brasil, 2009). Trata-se, portanto, de direcionar políticas públicas por meio de um programa específico que tem como foco central inovações para o currículo do ensino médio, buscando articular programas e ações já em desenvolvimento nos âmbitos federal e estadual com linhas de ação que envolvem aspectos que permeiam o contexto escolar: fortalecimento da gestão dos sistemas; fortalecimento da gestão escolar; melhoria das condições de trabalho docente e da formação inicial e continuada; apoio às práticas docentes; desenvolvimento do protagonismo juvenil e apoio ao aluno jovem e adulto trabalhador; infraestrutura física; recursos pedagógicos e elaboração de pesquisas relativas ao ensino médio e à juventude.

Assim, o Programa Ensino Médio Inovador tem como objetivo a melhoria da qualidade do ensino médio nas escolas públicas estaduais, promovendo, ainda, os seguintes impactos e transformações: superação das desigualdades de oportunidades educacionais; universalização do acesso e a permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio; consolidação da identidade dessa etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos; oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos; e reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis. (Brasil, 2009).

O enfrentamento dos problemas relativos ao ensino médio passa necessariamente por políticas que promovam, nos Estados, condições mais equitativas de oferta que considerem as disparidades econômicas refletidas, sobretudo, na desigualdade regional e social que o País comporta. A ausência de políticas regulares que possibilitem diminuir as defasagens entre as condições oferecidas pela grande diversidade de redes públicas precisa ser superada. A obrigação constitucional dos Estados para com a oferta educativa no ensino médio deveria vir acompanhada de políticas estáveis que permitam tal oferta de forma digna a todos os cidadãos em condições de cursá-lo.

Situação atual do ensino médio

Nas duas últimas décadas, o Brasil ampliou a oferta do ensino médio de forma expressiva, mas ainda 1,8 milhões de jovens de 15 a 17 anos encontram-se fora da escola (Castro, Aquino, Andrade, 2009).¹ Apesar das inegáveis conquistas no acesso escolar e do muito que ainda é necessário avançar, a não permanência continua a ser um grave problema, que exige pensar mudanças que possam contribuir para a construção de

¹ Estudo publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), intitulado *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Os autores interpretam vários indicadores sociais relativos à juventude brasileira e destacam que, dos jovens de 15 a 17 anos, 34% ainda estão no ensino fundamental quando deveriam estar cursando o ensino médio e 17% não estudam; na faixa etária de 18 a 24 anos, o percentual dos que não estudam é de 66%.

uma escola capaz de promover uma aprendizagem significativa para os jovens adolescentes.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, dos 10.471.763 brasileiros entre 15 e 17 anos, mais de 50% não estavam matriculados nesta etapa da educação básica. Por outro lado, o acesso ao ensino médio é profundamente desigual entre as camadas da população: apenas 24,9% de jovens de 15 a 17 anos dos 20% mais pobres da população estudam no ensino médio, enquanto para os correspondentes 20% mais ricos o percentual se eleva para 76,3% (IBGE. Pnad, 2006).

De acordo com dados do Censo Escolar (Educacenso) de 2008, o número de alunos matriculados na educação básica, que engloba desde creches até jovens e adultos em supletivos, cresceu 0,4% em relação a 2007, sendo 46.131.825 na rede pública e 7.101.043 na rede particular. Ao todo, 53.232.868 alunos se matricularam em alguma modalidade do ensino básico, contra 53.028.928 em 2007, cerca de 200 mil matrículas a mais. A educação profissional foi a modalidade que mais cresceu – 14,7% em relação ao último censo escolar.

Apenas 48% dos jovens entre 15 e 17 anos estão no ensino médio, ou seja, a maioria está presa ainda no ensino fundamental. A meta do Plano Nacional de Educação (PNE) era 50% de cobertura em 2006 e 100% em 2011.

Ainda de acordo com o mesmo censo escolar realizado pelo Inep, o número de matrículas no ensino médio, normal/magistério e integrado, em 2008, no Brasil é de 8.366.100 alunos, destes, 3.452.090 estudam a noite. Minas Gerais tem um total de 834.368 alunos matriculados no ensino médio. A matrícula geral do ensino médio no Brasil está dividida em diferentes redes de ensino, sendo que majoritariamente 7.177.377 dos alunos estão nas redes públicas estaduais e 8.113.439 em escolas urbanas. A matrícula privada no ensino médio no Brasil em 2008 era de 970.523 alunos, o que demonstra que mesmo no ensino médio a oferta é preponderantemente pública.

A matrícula total para o ensino médio está distribuída em 25.389 estabelecimentos em todo o País, sendo que só na Região Sudeste concentram-se 10.976 estabelecimentos, dos quais Minas Gerais participa com 2.804. De um total de 248.118 turmas no Brasil, 93.645 são no turno noturno. Em Minas Gerais, esses totais são de 25.215 turmas, 9.663 no período noturno.

O número de professores no ensino médio no Brasil era de 414.555 em 2007, sendo que destes 187.529 estavam na Região Sudeste e 7.099 em Minas Gerais (Brasil. Inep, 2008).

Os dados acima indicam o quanto estamos distantes de alcançar a universalização do ensino médio, ou seja, de atender a toda a população entre 15 e 17 anos.

O ensino médio noturno em escolas exitosas em Minas Gerais: que lições podemos tirar?

Por meio de pesquisa² realizada em 2003, objetivando analisar a oferta do ensino médio noturno em escolas que apresentaram experiências bem

² A pesquisa nacional *Ensino médio noturno: vicissitudes e perspectivas* foi coordenada por Romualdo Portela de Oliveira e Sandra Zákia Lian Sousa, da Universidade de São Paulo (USP). O projeto em Minas Gerais recebeu o título: *Ensino médio noturno: registro e análise de experiências* e foi desenvolvido sob minha coordenação, contando com o auxílio de dois pesquisadores assistentes: Maria Helena Augusto e Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves.

sucedidas em qualidade de ensino, pudemos reunir dados empíricos ainda válidos ante a permanência dos problemas enfrentados. A pesquisa foi realizada em dez escolas públicas de Minas Gerais, sendo três pertencentes à rede municipal de ensino de Belo Horizonte e as demais à rede estadual de ensino de Minas Gerais, quatro dessas localizadas em outros municípios do Estado.

Os critérios utilizados para selecionar o conjunto de escolas foram: o Índice de Qualidade (IQ), a partir de indicadores de desempenho acadêmico dos alunos nos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e a indicação das secretarias de educação. A pesquisa procurou trazer informações sobre a realidade do ensino médio nas escolas selecionadas, destacando os fatores que explicam o êxito das experiências, assim como a política educacional adotada em cada administração pública.

A política educacional do Estado de Minas Gerais e do município de Belo Horizonte

No período investigado, em relação à política educacional, foram implementadas medidas no Estado de Minas Gerais, a partir de 2003, que integram o programa de governo denominado "Choque de Gestão".³ Trata-se de reforma da administração pública que tem por objetivos: modernizar a gestão; desburocratizar; racionalizar gastos; monitorar as ações e os resultados das intervenções governamentais.

A política educacional vigente prevê a universalização e a melhoria da qualidade do ensino médio, descrita sucintamente em um documento denominado "O Desafio da Qualidade". Segundo o documento, as reformas apresentadas pela atual gestão têm sua urgência justificada pela necessidade de resgatar o protagonismo exercido por Minas Gerais no cenário da educação nacional na década de 1990. Dessa forma, o objetivo das medidas é antes de tudo impedir o declínio do Estado no quadro do desempenho geral dos alunos das escolas públicas nos exames externos.

Para o ensino médio especificamente a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE-MG) propunha-se, no período de 2003 a 2006, a oferecer 70 mil novas vagas a cada ano de governo, alcançando os jovens entre 16 e 25 anos que já haviam concluído o ensino fundamental e desejavam retornar à escola. As propostas para o ensino médio compreendiam ações, tendo como objetivos: elevar os níveis de aprendizagem; preparar os jovens para estudos posteriores; atender a necessidades regionais.

A Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais vem executando as ações do "Projeto Escola Referência", com investimentos previstos na ordem de 18 milhões de reais anuais. Tal projeto procurou abranger 220 escolas que oferecessem o ensino médio em 109 municípios com mais de 30 mil habitantes, totalizando 340 mil alunos e 15 mil professores. Foi previsto nesse projeto, equipar as escolas com laboratórios de

³ Reforma implantada na administração pública do Estado de Minas Gerais, a partir de 2003, vigente ainda no governo de Aécio Neves e atualmente no de seu vice, Antonio Augusto Anastasia.

física e química, bibliotecas e equipamentos de informática, e oferecer currículos diferenciados, segundo as expectativas dos alunos no prosseguimento dos estudos. Foi prevista, ainda, a capacitação – por meio dos programas Pro-Gestão e Programa de Desenvolvimento Profissional (PDP) – de diretores, vice-diretores e de professores das 220 escolas. A escolha das escolas foi feita com base nos seguintes critérios: ter mais de 1000 alunos; apresentar percentual elevado de aprovação da comunidade educacional para participar do projeto; obter percentual significativo de adesão dos professores ao projeto; ter indicação de outra escola associada, a qual deveriam ser transferidos os benefícios e os conhecimentos adquiridos.

Na época da pesquisa, o município de Belo Horizonte atendia um importante contingente de alunos do ensino médio, apesar de não ter uma política específica para o noturno, a proposta de reforma educacional implantada em 1994, denominada Programa Escola Plural, dedicava especial atenção aos jovens que necessitavam estudar no turno da noite. O Programa Escola Plural, que previa a progressão continuada como forma de avaliação, foi paulatinamente se ampliando aos anos finais do ensino fundamental até atingir todo o ensino médio. O referido Programa se propôs a organizar a escola segundo uma nova lógica temporal, adotando o ensino por ciclos de formação (cf. Belo Horizonte, 1995). Dessa forma, na primeira metade da década passada, o ensino médio em Minas Gerais teve um crescimento expressivo tanto na rede pública estadual quanto na municipal.

Contudo, observa-se que os dados apresentam decréscimo de matrícula no ensino médio noturno e acréscimo nos horários diurnos na rede estadual nos últimos anos, o que se confirma para todo o Brasil, conforme já demonstrado. Tais dados podem estar revelando uma mudança significativa no atendimento a essa etapa da educação básica, como a adequação da oferta a idade, por exemplo. Entretanto, uma melhor apreciação dos fatores que explicam tal decréscimo deve basear-se em um conjunto de informações que esta pesquisa e os estudos posteriores realizados não nos oferecem. Observando a taxa bruta no ensino médio na atualidade, percebe-se também que há ainda muitos alunos acima da faixa etária adequada.

Política educacional para o ensino médio noturno

A Secretaria de Educação do Estado embora reconhecesse, à época da pesquisa, conforme entrevistas com dirigentes educacionais, a especificidade do ensino médio noturno, assumiu não ter uma proposta política exclusiva. Considerou o ensino médio noturno contemplado nas propostas educacionais do ensino médio para o período de 2003/2006. Reconheceu que a concentração de matrículas ocorria no turno da noite, frequentado por jovens trabalhadores e que havia divergência nas condições de organização escolar do ensino médio diurno e noturno. Observa-se

que no período noturno há, em muitos casos, menor carga horária escolar, os professores dão sinais de esgotamento por estarem, em geral, no seu segundo ou terceiro turno de trabalho e os alunos também chegam mais cansados à escola, vindos de outros turnos de trabalho. Além disso, esses alunos por suas próprias características (trabalhadores) têm menos tempo para se dedicarem a tarefas de pesquisa e estudos fora do horário escolar. Somado a esses fatores, observa-se ainda a ausência de serviços de apoio pedagógico, como a biblioteca escolar e os laboratórios no turno da noite, em muitas escolas pesquisadas.

As condições variadas e discrepantes existentes entre os 853 municípios de Minas Gerais, aliadas à concentração de matrículas no turno da noite frequentado por jovens trabalhadores ou à procura de trabalho, recomendavam a organização, segundo a SEE-MG, de novas alternativas de atendimento ao ensino médio noturno. Dessa forma, foram implementadas ações e fomentadas iniciativas, como o desenvolvimento de projetos que permitissem aos jovens maior envolvimento e integração com as comunidades escolares. Pode ser citado o Projeto Escola Viva Comunidade Ativa, que promove a abertura das escolas aos finais de semana para a realização das "oficinas", onde são feitos trabalhos artesanais, eventos artísticos, culturais e esportivos com a participação das comunidades e dos jovens alunos. O incentivo à criação de grêmios estudantis e a participação dos jovens do ensino médio noturno nos colegiados escolares constituíram outro exemplo dessas ações, assim como o fornecimento de livros didáticos para todos os alunos do ensino médio nos conteúdos curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

A realidade do ensino médio noturno nas escolas pesquisadas

Ao observar as características e principais evidências do ensino médio noturno em Minas Gerais, com a finalidade de identificar as razões que levaram a experiências bem sucedidas nessas escolas, as manifestações dos seus alunos e dos profissionais se revelaram significativas para conhecer a organização e o funcionamento do EMN, suas especificidades e demandas. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: questionários respondidos por professores, diretores, alunos e responsáveis pelo EMN; visitas realizadas para observação *in loco* nas escolas selecionadas para amostra; entrevistas com a direção da escola; e levantamento de dados junto às secretarias de educação.

Conforme já mencionado, em Minas Gerais dez escolas integraram a amostra, sendo seis selecionadas pelo Índice de Qualidade (IQ) e quatro situadas no interior do Estado, indicadas pela Secretaria de Educação do Estado, por meio do registro de experiências exitosas no EMN. Para melhor compreensão e análise das dez escolas públicas observadas, realizamos um agrupamento a partir das semelhanças e das diferenças, sendo critério para compor a amostra: rede escolar a que pertencem (estadual ou

municipal) e localização geográfica (capital e interior). As escolas foram separadas em três grupos, o que permitiu uma análise mais detalhada das suas características organizacionais e funcionais.

Grupo I – As escolas municipais de Belo Horizonte

O primeiro grupo foi composto por três escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, localizadas em bairros populares, sendo todas selecionadas pelo Índice de Qualidade (IQ). São escolas que possuíam boas instalações, seus prédios eram relativamente novos em áreas espaçosas. Apresentavam-se bem equipadas, com salas-ambiente, quadras, auditório, laboratórios, refeitórios e bibliotecas com bom acervo. Todos os professores eram efetivos. A direção da escola havia sido eleita pela comunidade escolar. As três escolas adotavam proposta de educação participativa e interdisciplinar – a Proposta Escola Plural – projeto político pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. A avaliação era processual, não ocorrendo retenção escolar. Às sextas-feiras eram realizadas oficinas pedagógicas com o objetivo de promover a integração dos alunos e a maior participação nas atividades pedagógicas. Tratava-se de ações que objetivavam atrair a atenção, valorizar os talentos, obter a participação da comunidade, valorizar a cultura juvenil e enriquecer o trabalho pedagógico.

Grupo II – Escolas estaduais da região metropolitana de Belo Horizonte

O segundo grupo foi formado pelas escolas estaduais localizadas na região metropolitana de Belo Horizonte, indicadas para compor a amostra pelo Índice de Qualidade (IQ). Funcionavam em prédios pequenos que necessitavam de reparos, as instalações eram precárias e os recursos didáticos escassos.

Nesse grupo, observou-se um número maior de alunos por turma, estando as salas sempre cheias. Os diretores tinham sido eleitos pela comunidade escolar e os professores possuíam habilitação necessária para atuar no ensino médio. As condições de trabalho docente não eram adequadas, o que dificultava a realização de reuniões pedagógicas e o atendimento aos alunos nas atividades de recuperação da aprendizagem. Os professores dividiam-se entre efetivos e contratados temporariamente (cerca de 41%) e apresentavam situação de emprego bastante precária.

Nas escolas desse agrupamento, pôde-se observar o caráter preparatório do ensino médio com ênfase no desempenho acadêmico e na transmissão de conteúdos. Outra característica desse grupo de escolas refere-se à organização dos trabalhos pedagógicos e administrativos, com rigoroso controle dos procedimentos escolares.

Grupo III – Escolas estaduais do interior de Minas Gerais

As quatro escolas situadas no interior do Estado integraram esse agrupamento, tendo sido indicadas pela Secretaria Estadual de Educação para compor a pesquisa por realizarem experiências exitosas no EMN. Quanto à infraestrutura, as condições gerais dos prédios, dos equipamentos e dos mobiliários eram precárias, pois tratava-se de escolas não projetadas para o ensino médio, mas com algumas adaptações para atender a esse fim. As quatro escolas desse grupo apresentaram elevado índice de alunos trabalhadores (68%) que iam direto do trabalho para a escola e por esta razão a merenda era servida no início do turno. O que destacamos nessas escolas como experiência exitosa é a programação curricular do EMN, que envolvia a realização de projetos didáticos especiais, os quais conseguiam reduzir a evasão dos alunos, bem como melhorar a qualidade do ensino. Esses projetos envolviam atividades esportivas, dança e música, feiras científicas e culturais, prevendo a interdisciplinaridade e a contextualização. Os diretores das escolas que integraram este agrupamento exerciam importante papel de liderança na comunidade escolar, desenvolvendo parcerias com empresas, comércio e órgãos públicos municipais. Nesse grupo, observou-se melhor entrosamento e integração das equipes docentes e discentes e entre estas e a direção das escolas.

Os alunos, os professores e a organização do ensino médio noturno

Nas escolas pesquisadas, a matrícula variava entre 790 e 3.698 alunos. O ensino médio noturno, com 5.492 alunos, representava 36% da matrícula total das escolas. Responderam ao questionário 1.190 alunos, constituindo uma amostra de 21,6%. Destes alunos, 571 trabalhavam, índice de 48%. Entre os que não trabalhavam, foi elevado o quantitativo de alunos que declarou estar à procura de trabalho. Esta característica do EMN indica que se trata de uma etapa educacional específica. Os alunos estavam na faixa etária entre 16 e 26 anos, sendo pouco representativo o número de discentes além desta faixa etária, assim, a defasagem idade/série era elevada.

Muitos alunos chegavam cansados e atrasados à escola. Dessa forma, medidas administrativas eram utilizadas como estratégias para facilitar o funcionamento da escola, como o fornecimento da merenda escolar aos alunos antes do início do turno mesmo não contando com recursos para tal. Nas escolas integrantes do grupo I e do grupo III, merecem destaque as ações realizadas pela gestão escolar que tinham por objetivo a redução da evasão e das ausências dos alunos, além da melhoria da qualidade de ensino noturno. Assim, às sextas-feiras eram executados projetos de trabalho coletivo, constituídos de oficinas de trabalho. Algumas escolas procuravam apresentar propostas diferenciadas de trabalho pedagógico no EMN com o intuito de tornar o ensino mais atraente e reduzir a evasão escolar. Do total

de alunos pesquisados, 295 trabalhavam e 347 declararam estar à procura de trabalho. Nas escolas da capital, o percentual de alunos à procura de trabalho era mais elevado (56%). A opção dos alunos pelo turno da noite não pode ser explicada somente pela condição socioeconômica deles, mas é inegável a importância desse fator nessa decisão. Dos alunos pesquisados, 46,5% afirmaram possuir a expectativa de cursar a universidade, sendo mais significativo o percentual apresentado pelas escolas estaduais da capital (68,6%). Neste agrupamento, a distorção idade/série observada foi menor do que nos outros.

Os 234 professores das dez escolas pesquisadas declararam que lecionavam em outras escolas ou exerciam outras funções remuneradas. A média da renda familiar mensal, que variava entre 6 e 10 salários mínimos, não permitia acesso a bens culturais importantes, tais como internet, assinatura de jornais e revistas especializadas, a frequência a teatros, museus, eventos culturais e acadêmicos, necessidades da profissão. Outro dado representativo da situação de trabalho dos professores refere-se às poucas oportunidades de desenvolvimento profissional por parte das secretarias de educação, principalmente na rede estadual de ensino. Esses docentes participavam de outras atividades, além de ensinar, alguns declararam sua participação nos conselhos escolares ou colegiados.

A idade desses docentes variava entre 24 e 55 anos, sendo que dos 234 professores, 62% eram mulheres. Em relação à situação funcional, observou-se distinção entre as duas redes. Na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, todos os professores eram efetivos, admitindo-se professores em regime de dobra de turno para a situação de vacância de cargo. Em relação ao quantitativo de professores era adotada a fração de 1,5 professor por turma.

Observou-se, na rede estadual, grande percentual de professores designados e contratados temporariamente em situação de grande precariedade (48%). Os designados recebiam menores salários, não tinham garantia de permanência no cargo e não gozavam de todos os direitos sociais que seus colegas efetivos.

Em Minas Gerais, nas redes públicas de ensino, os diretores são eleitos pela comunidade educacional, as escolas têm colegiados escolares, embora esta situação não seja suficiente para afirmar que a democratização da gestão escolar tenha sido alcançada e que tenha ocorrido a distribuição de poder no interior das escolas. Neste estudo, constatou-se que as responsabilidades dos diretores em relação às questões administrativas e financeiras foram ampliadas nos últimos anos a partir das medidas de descentralização administrativa, pedagógica e financeira. A responsabilidade pela escola no período noturno era exercida por um vice-diretor em colaboração com as equipes pedagógicas e administrativas. Esse profissional realizava reuniões com os professores para repassar orientações, atender a comunidade escolar, monitorar os espaços escolares disponíveis para alunos e professores, tomar decisões sobre antecipações de horários de aulas, situação comum em virtude de falta de professores, fornecer

material e subsídios para realização de atividades pedagógicas e resolver questões disciplinares. Enfim, a organização e o funcionamento da escola estavam sob sua responsabilidade, sendo suas decisões respaldadas nos regimentos escolares. A despeito de se declararem insatisfeitos com o sistema, devido ao sentimento de falta de reconhecimento profissional e a questões salariais que os condicionam a duas ou três jornadas diárias de trabalho, os professores das escolas demonstraram gostar do ambiente de trabalho no período noturno. Na sala dos professores, havia entrosamento, troca de informações e experiências de trabalho. As relações com os alunos eram bem respeitadas e, de modo geral, os alunos do EMN não apresentaram problemas disciplinares.

Gestão escolar

A liderança dos diretores, o envolvimento em todos os aspectos funcionais da escola, o entrosamento com a comunidade escolar e com o entorno da escola, ou seja, empresas, serviços comerciais, órgãos públicos e religiosos, foram fatores de destaque nas escolas do interior do Estado. Já entre as escolas de Belo Horizonte e da grande BH, o contato com a comunidade próxima à escola, à noite, era mais restrito por questões afetas à segurança. As relações internas à escola eram referenciadas nos parâmetros da legislação que estabelece a forma organizacional. Isso significa que havia uma hierarquia, os papéis/funções eram conhecidos e assumidos. As escolas estaduais do interior eram também integradas à comunidade e, por este motivo, estabeleciam parcerias com empresas, comércio, órgãos de administração municipal, prefeitura, postos de saúde e universidades. Nessas parcerias, as escolas cediam instalações e equipamentos e recebiam, em contrapartida, doações de alimentos, material escolar, recursos financeiros para reformas e ampliação de espaços. Era também prevista a utilização compartilhada de espaços e de recursos didáticos, tais como bibliotecas e laboratórios. A equipe docente e pedagógica das escolas, a partir da reflexão sobre as condições de organização e funcionamento do EMN, realizava projetos pedagógicos e curriculares prevendo oficinas interdisciplinares, metodologia ativa e alternativas de aprendizagem com o objetivo de integrar o aluno à escola e reduzir a evasão escolar.

Em todas as escolas, notou-se grande esforço da direção no sentido de promover atividades que despertassem o conhecimento científico e o interesse em aprender. Os diretores desempenhavam importante papel de liderança e grande responsabilidade no desenvolvimento de parcerias com empresas e entidades públicas e privadas. O protagonismo dos diretores desse grupo de escolas do interior deve ser destacado, pois sua atuação junto às comunidades permitia às escolas realizarem atividades educacionais, obterem melhor entrosamento entre as equipes docentes e discentes e fortalecerem a autoestima dos alunos e dos professores envolvidos em tais projetos. Dessa forma, tais iniciativas da direção das escolas

acabavam se constituindo em formas de suprimento das deficiências de recursos, possibilitando melhorias nos resultados escolares. Contudo, é necessário observar que tais incumbências têm representado uma sobrecarga de trabalho para os diretores, trazendo sérias consequências para sua saúde.

Considerações finais: possíveis contribuições à formulação de políticas para o ensino médio em geral e para o noturno em especial

Diante da sabida crise que enfrenta o ensino médio como etapa da educação básica que deve ser oferecida a todos os jovens, independentemente de sua idade, e que se constitui em obrigação dos Estados, a urgência em se definir mecanismos efetivos de repasse de recursos que permitam uma política regular mais equitativa entre os Estados brasileiros parece o primeiro passo rumo à sua universalização com qualidade. Contudo, a despeito das urgências que comportam tal temática, a especificidade do ensino médio noturno não pode ser desprezada como medida estratégica, pois, apesar de reconhecida pelos governos, não tem se traduzido em políticas direcionadas a esse fim.

A ausência de políticas específicas para o atendimento das particularidades, requeridas pelo público que frequenta a escola noturna, tem comprometido a qualidade do ensino ofertado justamente aos mais pobres e os objetivos de democratização da educação. A oferta no período noturno é medida de grande importância para a democratização da educação por permitir que os jovens e adultos trabalhadores que não têm acesso à escola diurna possam cursá-la após o trabalho. Nessa direção, a análise dos dados permitiu compreender que o ensino médio noturno em Minas Gerais apresentava, no momento pesquisado, características específicas que exigiam ações imediatas, tais como:

- Elevado percentual de alunos trabalhadores que vão direto do trabalho para a escola, sendo o cansaço decorrente da jornada.
- Os alunos que trabalham dispõem de pouco tempo para se dedicarem às tarefas de estudos e pesquisas fora do horário que estão na escola.
- O considerável número de professores que atuam no ensino médio noturno vem de outra jornada diária de trabalho.
- Muitos alunos do ensino médio noturno das escolas públicas não dispõem de recursos para acesso aos meios eletrônicos (computadores e internet em suas residências).
- O acesso aos outros meios de divulgação de informações e conhecimentos é mais restrito por motivos econômicos (aquisição de livros, assinaturas de revistas, jornais, visitas a museus, frequência a teatros, galerias de arte, etc.).

É fato reconhecido que são muitos os jovens brasileiros que buscam essa etapa da educação básica com o objetivo de completarem a escolaridade e se inserirem no mundo do trabalho. Estudos têm evidenciado que a conclusão do ensino médio aparece como condição indispensável à inserção no mercado de trabalho em uma realidade de crescente desemprego (Sanchis, 1997; Marques, 1997; Saboia, 1998; Oliveira, 2000). Dessa forma, a estrutura da organização escolar deve contribuir não como limite e restrição à conclusão satisfatória da educação básica, mas como função mediadora para a inserção mais consciente dos jovens no mundo do trabalho. Nesse sentido, a oferta do ensino médio de qualidade, incluindo o período noturno em atendimento às suas necessidades, é condição para melhor capacitação dos jovens para o mercado de trabalho que cada vez mais concentra suas exigências em uma formação sólida e geral dos trabalhadores, ao mesmo tempo que pode propiciar o desenvolvimento desses alunos como sujeitos históricos.

Os problemas mais comuns no ensino médio relacionam-se à falta de uma política educacional para esta etapa de ensino, que comporta características específicas. Os dados apresentados neste estudo indicam a necessidade de políticas educacionais que contribuam para a superação das inadequações observadas, como fomentar pesquisas de identificação de estratégias em relação à melhoria das práticas docentes, mas também em pesquisas que investiguem instrumentos e mecanismos de eliminação das desigualdades observadas. Investir ainda de forma efetiva na melhoria das condições de ensino, procurando incentivar a permanência dos professores e alunos e uma maior participação destes na formulação e execução de políticas públicas educacionais. A segurança das escolas e de seu entorno é questão de âmbito maior, não se resolve nos limites da política educacional. Contudo, é necessário ressaltar sua importância no desenvolvimento de um ambiente propício à aprendizagem. Por tais motivos, deve-se destacar como as escolas têm sido compelidas a buscarem resolver minimamente a questão por meio de parcerias com empresas, universidades e a Polícia Militar.

É necessário e urgente que seja dado tratamento específico ao corpo docente atuante nas escolas públicas que oferecem ensino médio, sobretudo aquelas que atendem ao noturno, que tratem as especificidades deste turno, tais como o reconhecimento do seu público, a discussão sobre métodos e técnicas de ensino que levem em conta o perfil etário e socioeconômico dos alunos e que despertem nesses profissionais a necessidade de pensar uma educação voltada para o atendimento das dificuldades desse público. Para tal, faz-se urgente que melhores condições de trabalho sejam propiciadas e que se contemple mais tempo remunerado para planejamento e atividades coletivas dentro da escola, além de possibilidades de qualificação.

As relações internas à escola e as práticas diversas dos sujeitos envolvidos na ação educativa devem ser consideradas ao se planejar e colocar em ação os currículos. O agrupamento das dez escolas permitiu perceber que as diferenças entre as regiões e o perfil dos seus alunos influem na dinâmica de cada proposta educativa. Assim, o currículo das

escolas de ensino médio noturno, deve, na medida do possível, conter certa diversificação para atender necessidades regionais distintas, representando os interesses dos jovens e de suas famílias, segundo características regionais. A estrutura curricular diferenciada em conteúdos e carga horária pode ser uma proposta que contemple heterogeneidades, de acordo com as especificidades identificadas. A elaboração da proposta curricular deve ser buscada como um projeto coletivo, com envolvimento de todos os professores, pedagogos, alunos e direção trabalhando de forma integrada. Os procedimentos metodológicos e o emprego de recursos didáticos variados em uma perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização, com a utilização de projetos de trabalho e oficinas pedagógicas, constituem-se alternativas que permitem a integração dos alunos ao ambiente escolar e podem resultar em redução da evasão escolar e possibilitar melhor aprendizagem. A capacitação contínua dos profissionais e a melhoria da infraestrutura das escolas em relação aos recursos didáticos e aos recursos dos meios eletrônicos acessíveis para alunos e professores é necessária para a melhoria dos resultados educacionais.

O contexto ensejado pela Emenda Constitucional nº 59, ao ampliar a obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio, é bastante oportuno para que possamos aproveitar as experiências conhecidas e delas tirarmos lições que possam contribuir para uma escola média que tenha mais sentido para os que nela estudam e trabalham.

Referências bibliográficas

BELO HORIZONTE [Prefeitura]. Secretaria Municipal de Educação. *Organização do trabalho escolar: uma contribuição ao projeto da Escola Plural*. Belo Horizonte: SMED, 1994.

_____. *Escola Plural: proposta político-pedagógica da rede municipal de educação*. Belo Horizonte, 2004. (Cadernos da Escola Plural, n. 0). Disponível em: <<http://www.pbh.gov.br/educacao/cadernos.htm>>.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/2004/5154.htm>>.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424compilado.htm>.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1996/9394.htm>>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Números da Educação no Brasil*. Brasília, 2001.

_____. *Educacenso*. Brasília, 2008.

_____. *Censo Escolar da Educação Básica de 2008*. Disponível em: <www.inep.gov.br/censo/escolar/DOU_final_2008.htm>. Acesso em: 23 abr. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Ensino médio inovador*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2010.

CASTRO, J. A.; AQUINO, L. M.; ANDRADE, C. C. (Orgs.). *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: Ipea, 2009. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/20100119JUVENTUDE.pdf>>.

CIAVATTA, M. *A formação integrada e o currículo na educação profissional e tecnológica*. Texto preparado para o I Primeiro Encontro de Professores do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, realizado em Natal, de 1º a 5 de março de 2010. [Versão preliminar para discussão].

DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, Unesco, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Estudos e pesquisas: informação demográfica e socioeconômica: síntese de indicadores sociais de 2002*. v. 11.

_____. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)*. 2006. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 23 abr. 2010.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea). *Dados macroeconômicos, financeiros e regionais do Brasil*. Disponível em: <http://www.ipeadata.gov.br/ipeaweb.dll/ipeadata?107703156>>. Acesso em: 3 de maio 2010.

MADEIRA, F. R. Recado dos jovens: mais qualificação. In: JOVENS acontecendo na trilha das políticas públicas. Brasília: CNPD, 1998. v. 2, p. 426-496. Disponível em: <<http://www.cnpd.gov.br/public/public.htm>>.

MARQUES, M. O. S. Escola noturna e jovens. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5, maio/ago. 1997; n. 6, set./dez. 1997.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação (SEE). *Agenda para o desenvolvimento: gestão estratégica dos recursos e ações do Estado – Minas construindo um novo tempo*. 2003.

_____. *Plano Plurianual de Ação Governamental: PPAG 2004/2007*. 2003.

_____. *Balanço educação: janeiro a outubro de 2003*. [Belo Horizonte]: SEE/Assessoria de Comunicação Social, 2003.

_____. *A educação pública em Minas Gerais: o desafio da qualidade – 2003/2006*. Belo Horizonte, 2003.

_____. *Pro-Gestão [cursos]*. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/webprog/course/category.php?id=1>>. Acesso em 23 abr. 2010.

_____. *Projeto Escolas-Referência*. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/projetos-complementares/1644-projeto-escolas-referencia>>. Acesso em: 21 abr. 2010.

OLIVEIRA, D. A. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, D. O ensino médio no contexto das políticas para a educação básica. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M. S. *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002.

_____. A recente expansão da educação básica no Brasil e suas consequências para o ensino médio noturno. In: FRIGOTTO, G. *Ensino médio ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/Semtec, 2004.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – BRASIL. (PNUD). *Atlas do desenvolvimento humano no Brasil*. Disponível em <<http://www.pnud.org.br/atlas/>>. Acesso em: 12 jan. 2003.

SABOIA, A. L. Situação educacional dos jovens. In: JOVENS acontecendo na trilha das políticas públicas. Brasília: CNPD, 1998. v. 2, p. 135-148. Disponível em: <<http://www.cnpd.gov.br/public/public.htm>>

Dalila Andrade Oliveira, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

dalila@ufmg.br

Recebido em 10 de setembro de 2009.

Aprovado em 19 de abril de 2010.

Expansão do ensino médio no Estado de Mato Grosso do Sul no período de 1999 a 2009

Dirce Nei Teixeira de Freitas

Resumo

Resultando de pesquisa quanti-qualitativa com enfoque descritivo-analítico e crítico, o texto trata da expansão e dos desafios do ensino médio estadual sul-mato-grossense na última década, bem como das medidas governamentais promotoras da qualidade desse ensino. Revela que o Estado optou por expandir o atendimento pela adoção da modalidade educação de jovens e adultos (EJA), tendo criado mecanismos de estímulo à migração das matrículas do ensino médio noturno para essa opção e arranjos de diversificação e flexibilização, além de alterações curriculares. A análise desse quadro aponta desafios e sugere via alternativa para a qualificação do ensino médio estadual.

Palavras-chave: ensino médio; expansão do ensino; política educacional.

Abstract

Expansion of upper secondary education in Mato Grosso do Sul State in the 1999-2009 period

This article presents the results of a quantitative and qualitative research with a critical descriptive and analytical focus. The work addresses the expansion and the challenges faced by the state high school system of Mato Grosso do Sul in the last decade, as well as the government policies aiming at improving the quality of upper secondary education. It reveals that the state has chosen to expand the offer of this modality by means of the Education of Young People and Adults (EJA) program, creating mechanisms to stimulate a migration from high school night course enrollments to EJA program, introducing new diverse and flexible arrangements, and making curricular changes. The analysis of this scenario points out challenges and suggests an alternative route for improving the quality of upper secondary education in the state.

Keywords: upper secondary education; expanding education; educational policies.

A educação básica é reconhecidamente indispensável ao desenvolvimento individual e social. No Brasil, desde 1996, passou a ser o primeiro nível da educação escolar, sucedido pela educação superior. É composta por três etapas regulares interligadas – educação infantil (0 a 5 anos), ensino fundamental (6 a 14 anos) e ensino médio (15 a 17 anos) – e, também, por modalidades de atendimento (educação de jovens e adultos, educação especial, educação escolar indígena).

Até a Emenda Constitucional nº 59/2009, o ensino obrigatório no Brasil era o fundamental. Porém, a legislação determinou a gradativa universalização do ensino médio ante o generalizado reconhecimento da insuficiência do ensino fundamental para maior aprimoramento individual e melhor formação do cidadão e do trabalhador, bem como para o desenvolvimento do País. Assim, a segunda e a terceira etapas da educação básica tornaram-se o foco das políticas públicas concebidas e implementadas no complexo contexto federativo do País, em anos recentes.

Para a efetivação dessas duas etapas, proliferaram formas de oferta de ensino (classes hospitalares, unidades prisionais, a distância e outras), adotou-se um enfoque da educação especial na perspectiva da inclusão escolar e estimularam-se a diversificação, a diferenciação e a flexibilização do atendimento (especialmente na educação de jovens e adultos, na educação escolar indígena, na educação do campo, entre outras).

Na primeira etapa, educação infantil, a expansão da oferta se deu principalmente no pré-escolar (4 e 5 anos), embora tenha aumentado o

atendimento em creche, que passou a compor a educação escolar, deixando de ser mera assistência social.

Com a universalização do acesso ao ensino fundamental pela população de 7 a 14 anos e os avanços obtidos na regularização do fluxo escolar, cresceu a demanda pelo ensino médio (Oliveira, 2007), em face da qual foram organizadas iniciativas nacionais e estaduais diversas.

Nesse cenário geral brevemente descrito, podem ser vistas distintas realidades, devido, principalmente, às muitas desigualdades existentes no País. Interessa-nos, neste trabalho, analisar especificamente o quadro configurado no Estado de Mato Grosso do Sul (MS), na primeira década do século 21, no que diz respeito à expansão do ensino médio e aos desafios decorrentes.

Com esse propósito, iniciamos delineando os contornos mais gerais da educação básica no Estado para, a seguir, analisarmos a expansão do ensino médio, uma vez que a efetividade social dessa etapa tem sido historicamente problematizada.

Mesmo sem adotar uma metodologia elaborada de análise dos dados quantitativos, a abordagem aqui realizada coloca em evidência aspectos importantes da política de expansão e qualificação do ensino médio, que são de especial interesse para sul-mato-grossenses e brasileiros que vivem situação similar, até porque ainda são escassas as pesquisas que tratam dessa questão nesse espaço subnacional.

Utilizamos dados e indicadores estatísticos disponíveis nas bases *on-line* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), informações obtidas com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), legislação e documentos informativos oficiais nacionais e estaduais.

Usamos também dados quanti-qualitativos levantados em 10 escolas estaduais de ensino médio do Estado de MS (Freitas, 2003) no contexto da pesquisa *Ensino médio noturno: registro e análise de experiências* (Oliveira, Sousa, 2008), financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e pelo Ministério da Educação (MEC) e realizada no ano de 2003 por pesquisadores de oito Estados brasileiros numa amostra de 80 escolas. Utilizando essas fontes, pretendemos evidenciar peculiaridades da expansão do ensino médio sul-mato-grossense na primeira década deste milênio, destacando desafios para a política educacional e providências necessárias.

O texto está organizado de modo a oferecer uma visão da expansão da educação básica e do ensino médio no MS, bem como das iniciativas governamentais no período de 1999 a 2009, destacando desafios e indicando vias que parecem necessárias para avanços qualitativos.

A expansão da educação básica escolar no Estado

A simples observação da variação da matrícula inicial na educação básica sul-mato-grossense, no período de 2000 a 2009 (Tabela 1),

permite-nos constatar aspectos importantes da política de expansão do ensino médio concretizada no Estado.

**Tabela 1 – Matrícula inicial na educação básica e sua variação
Mato Grosso do Sul – 2000/09**

Etapas e modalidade EJA	2000		2009		Variação 2000/09 %
	Número de matrículas	%	Número de matrículas	%	
Educação infantil	59.911	9,1	84.486	12,6	41,0
Ensino fundamental	459.475	70,1	413.335	62,0	-10,0
Ensino médio	88.795	13,5	91.342	13,7	2,9
Educação de jovens e adultos (EJA)	47.893	7,3	78.325	11,7	63,5
Total	656.074	100,0	667.488	100,0	1,7

Fonte: Inep/MEC (Edudata e Educacenso).

Os dados mostram que a maior variação nas matrículas iniciais no período de 2000 a 2009 ocorreu na modalidade educação de jovens e adultos (EJA), chegando a 63,5%, e a seguir na educação infantil, que alcançou variação positiva da ordem de 41%. No ensino fundamental, a variação das matrículas foi negativa (-10%) e no ensino médio positiva, mas pequena (2,9%). No total geral, a variação das matrículas foi positiva no período, porém ficou apenas em 1,7%.

Portanto, podemos afirmar que a expansão das matrículas na educação básica não se deu, no MS, pela via das etapas de ensino regular, mas pelo crescimento do atendimento no ensino fundamental e no médio na modalidade EJA. Basicamente, a política de regularização do fluxo escolar no ensino regular impactou a demanda pela EJA, sendo esta estimulada por meio de medidas do governo estadual mencionadas na terceira seção deste texto.

Analisadas no conjunto, as matrículas na educação básica ao término da primeira década dos anos 2000 indicam uma lenta redução da desproporção no atendimento das suas etapas regulares (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), sendo essa diminuição ainda mais morosa no ensino médio. Em 2000, a proporção das matrículas iniciais no ensino médio em relação ao total de matrículas da educação básica era de 13,5%, mantendo-se, em 2009, muito próxima disso: 13,7%.

Considerando que no Estado de Mato Grosso do Sul o atendimento ao ensino médio (regular e não regular) é historicamente tarefa da dependência administrativa estadual complementada pela dependência privada, é importante observar especificamente as matrículas estaduais (Tabela 2).

Tabela 2 – Matrículas por etapas e modalidades da educação básica, segundo as dependências administrativas – Mato Grosso do Sul – 2000/09

Etapas	2000					2009					Variação 2000/09 %				
	Federal	Estadual	Municipal	Privada		Federal	Estadual	Municipal	Privada		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
Educação infantil	0	3.234	41.115	15.562	0	343	67.043	17.100	0	-89	63	10			
Ensino fundamental	550	220.951	198.676	39.298	628	145.966	230.438	36.303	14	-34	16	-8			
Ensino médio	443	72.802	311	15.239	496	78.610	115	12.121	12	8	-63	-20			
Educação de jovens e adultos	0	27.581	10.445	9.867	0	59.731	14.115	4.479	0	117	35	-55			

Fonte: Inep/MEC (Edudata e Educacenso).

A variação das matrículas na educação infantil no período de 2000 a 2009 foi expressiva na esfera municipal (63%) e positiva, embora pequena, na esfera privada (10%), sendo acentuadamente negativa na estadual (-89%).

O esforço municipal fica evidente quando observamos a dimensão da variação das matrículas na educação infantil sob a vigência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) em comparação com o período em que passa a vigorar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), cuja proposta de gestão do financiamento abarca todas as etapas da educação básica e o fundo anterior.

As matrículas municipais em creche e pré-escola, que em 2003 eram 40.711, passaram a 61.186 em 2006, ou seja, tiveram um aumento superior a 50% nos três anos que antecederam a implantação do Fundeb. Três anos após a introdução desse novo fundo, em 2009, as matrículas municipais chegaram a 67.043, registrando, portanto, uma variação de apenas 9,6% em relação a 2006, quando o esperado era um aumento maior.

A variação das matrículas no ensino fundamental, no período de 2000 a 2009, foi positiva nas dependências administrativas municipal e federal, mas negativa na estadual e na privada. Em valor absoluto, o atendimento municipal é o maior do conjunto das dependências administrativas consideradas.

A expressiva variação negativa das matrículas estaduais na educação infantil e no ensino fundamental não coincide com uma variação positiva importante nas matrículas no ensino médio regular, mas, sim, nas matrículas na modalidade EJA.

Em face disso, decidimos observar especificamente as matrículas estaduais nessa modalidade (Tabela 3).

Tabela 3 – Matrícula inicial estadual na modalidade educação de jovens e adultos (EJA) – Mato Grosso do Sul – 2000/09

EJA	2000		2009		Variação 2000/09 %
	Número	%	Número ⁽¹⁾	%	
Ensino fundamental	22.121	81	32.159	54	45
Ensino médio	5.276	19	27.572	46	422
Total	27.397	100	59.731	100	118

Fonte: Inep/MEC (Edudata e Educacenso).

Nota: ⁽¹⁾ Inclui os alunos da EJA integrada à educação profissional.

A variação total das matrículas na EJA em 2009 foi de 118% em relação a 2000. No ensino fundamental, a variação das matrículas foi de 45%, e no ensino médio chegou a 422%.

Constatamos que a modalidade EJA foi a via adotada, pela dependência administrativa estadual, para que o dever estatal da oferta de atendimento

aos não escolarizados em idade própria fosse efetivado com eficiência, ou seja, por meio de uma estratégia que combina administração da escassez de recursos e economia de esforços e tempo.

Se a eficiência é um requisito necessário à atuação pública responsável e democrática (Cury, 2002), também pode não ir além de estratégia de priorização da contenção dos custos adicionais que implicam as taxas brutas de matrícula, a que se referiu Schwartzman (2005) ao tratar dos desafios da educação no Brasil. Assim, em virtude das disposições constitucionais republicanas e democráticas e do desafio de escolhas profícuas para o futuro, cabe avaliar a lógica que impulsiona a expansão da educação básica estadual.

Nessa avaliação, vale examinar que qualidade em matéria de educação escolar tem sido propiciada àqueles que não tiveram o seu direito à educação efetivamente protegido no momento adequado. E que materialidade ela permite à proteção educacional ao adolescente, uma vez que este e a criança têm seu atendimento integral priorizado no nosso ordenamento legal.

Reconhecemos que tal avaliação é de difícil realização, uma vez que o cenário diz respeito a iniciativas dos vários governos municipais (ao todo 78 no Estado), bem como dos governos estadual e federal. Envolve tanto o exercício das autonomias como o do regime mais ou menos colaborativo ou competitivo que se estabelece para além da área da educação.

Dados do Inep informam que tem crescido o número de concluintes da EJA. Em 2000, eles eram 9.318 e, em 2009, chegaram a 17.939, registrando um crescimento de 92,5%. Entretanto, é preciso saber com que qualidade isso se dá.

Os impactos da expansão da EJA na sociedade e na vida dos indivíduos são diversos. Optamos por alertar para aqueles que incidem sobre a qualidade da escolarização regular básica e superior, uma vez que o reingresso na via regular não só é legítimo como também praticado. Sendo assim, é preciso que a avaliação educacional no Estado não se restrinja a aferir a qualidade do ensino fundamental, do ensino médio e da educação superior nas formas regulares de oferta, como se a qualidade resultasse apenas do que, como e quanto se realiza ou não na via regular de escolarização.

Não temos dúvidas de que o modo de expansão da educação básica mostrado pelos dados é uma escolha do poder público (Estado, governos, administrações, forças sociais hegemônicas) vista como a possível, dadas as condições objetivas existentes e uma cultura política conservadora no enfrentamento dos desafios sociais ligados à legítima e essencial satisfação de necessidades básicas da população.

Porém, é preciso considerar que essa escolha significa, como tem sido concretizado no Estado, o compromisso público com a qualidade da educação, questão que se tornou o mote das políticas públicas educacionais da primeira década dos anos 2000, em todos os âmbitos federativos.

A expansão do ensino médio estadual

No ano 2000, a escolarização líquida no ensino médio sul-mato-grossense, segundo dados do Inep, era da ordem de 34% e a escolarização bruta chegava a 67,8%. Esse quadro, mesmo desfavorável, exibiu importante melhoria em relação ao ano de 1991, quando as taxas eram, respectivamente, de 18% e 43%. O ensino médio (regular) chegara a mais pessoas na faixa etária própria e também fora dela.

A variação das matrículas no ensino médio no MS foi positiva no período de 2000 a 2003, chegando a 15,1%. No entanto, seguiu negativa no período de 2004 a 2006, quando foi de -2,4%, e no intervalo de 2007 a 2008, em que chegou a -3,7%.

O MEC constatou que, em 12 unidades da Federação, ocorreu queda nas matrículas no ensino médio, contrariando as expectativas de continuidade da expansão (Brasil, 2009). Isso, segundo o MEC, deve-se ao crescimento nos índices de reprovação, abandono, repetência e evasão no ensino fundamental, que reduz o número de concluintes aptos a cursar o ensino médio. Ainda que esse fator seja importante na explicação do ocorrido, para o caso do Estado de MS não nos parece que seja o mais decisivo, sendo esclarecedora a observação do quadro aí configurado na primeira década dos anos 2000 no ensino médio, tanto regular como na modalidade EJA (Tabela 4).

Tabela 4 – Matrículas iniciais no ensino médio regular e na modalidade educação de jovens e adultos (EJA) – Mato Grosso do Sul – 1999/2009

Ano	Ensino médio regular						Ensino médio EJA	
	Total	Variação em relação ao ano anterior %	Com mais de 17 anos		Com menos de 15 anos		Número	Variação em relação ao ano anterior %
			Número	%	Número	%		
1999	89.000	–	46.368	–	463	–	10.033	–
2000	88.795	–0,2	44.112	49,7	161	0,18	12.538	25,0
2002	99.808	12,4	47.552	47,6	312	0,31	5.549	–55,7
2004	102.550	4,6	43.494	42,4	950	0,93	19.169	245,4
2006	100.057	–2,4	37.784	37,8	1.414	1,41	28.868	50,6
2008	90.761	–9,3	–	–	–	–	33.565	16,3
2009	91.342	0,6	–	–	–	–	–	–

Fonte: Inep/MEC (Edudata e Educacenso).

Observamos que a variação das matrículas iniciais no ensino médio regular foi positiva no período de 2002 a 2004 e em 2009, embora a

recuperação do crescimento tenha sido mínima. A maior variação no período de 1999 a 2009 foi a registrada em 2002.

Quando observamos a composição etária das matrículas no ensino médio regular, verificamos taxas decrescentes de alunos com mais de 17 anos e, por outro lado, taxas crescentes de alunos com menos de 15 anos. Em 2000, do total das matrículas, 50,1% correspondiam à faixa etária regular (15 a 17 anos), tendo esse indicador subido para 60,8% em 2006.

É notável que a taxa de variação das matrículas no ensino médio na modalidade EJA tenha aumentado na maior parte do período de 1999 a 2009, sendo que a maior variação ocorreu em 2004. Isso reflete, em parte, o decréscimo das matrículas no ensino médio regular após esse ano. E a variação negativa nas matrículas da EJA observada em 2002 (-55,7%) coincide com a maior variação positiva em relação a 2000 (12,4%) nas matrículas no ensino médio regular.

Para melhor entendimento do ocorrido, decidimos observar esse quadro com o auxílio de dados relativos ao turno das matrículas (Tabela 5).

Tabela 5 – Matrículas iniciais no ensino médio regular diurno e noturno na dependência administrativa estadual – Mato Grosso do Sul – 2000/06

Turnos	2000		2006		Variação 2000/06 %
	Número	%	Número	%	
Diurno	26.312	46	45.037	53	71
Noturno	46.490	64	40.102	47	-14
Total	72.802	100	85.139	100	17

Fonte: Inep/MEC (Edudata e Educacenso).

A variação positiva das matrículas de alunos com menos de 15 anos observada (Tabela 4) está associada ao aumento do ensino médio diurno, que se apresentou 71% maior no ano de 2006 em relação a 2000. Por outro lado, a variação positiva das matrículas na modalidade EJA (Tabela 4) explica a redução das matrículas no ensino médio regular de alunos com mais de 17 anos e a variação negativa de matrículas no ensino regular noturno no ano de 2006, comparativamente a 2000.

O significado desse quadro pode ser mais bem compreendido se não nos limitarmos a pensar nos ganhos da expansão do acesso assegurado pela EJA, mas atentarmos para a qualidade que ela traz. Não há dúvida de que é melhor ter do que não ter acesso à educação escolar, e nisso existe ganho qualitativo. A migração de adolescentes do ensino regular noturno para a EJA significa que se está a assegurar-lhes uma qualidade mínima, conforme mostra a próxima seção. Todavia, vivemos tempos em que tal qualidade não basta, tanto na perspectiva imediata como na mediata. Não cabe aqui discutir a EJA e sua qualidade, mas claro está que não é a via de escolarização mais fecunda nem a única possível num país bem posicionado no *ranking* da economia mundial. É certo que a

escolha dessa via estreita horizontes de desenvolvimento individual e social, condenando também gerações futuras.

Cabe mencionar que a pesquisa sobre o ensino médio noturno no Estado de MS evidenciou duas tendências no período de 1997 a 2003: a de expansão do atendimento ao ensino médio regular a cargo da dependência administrativa estadual e a de expansão do ensino médio diurno. E sugeriu que as implicações dessas tendências fossem aquilatadas na formulação de políticas públicas.

Ajudam-nos também, na observação e na compreensão das peculiaridades do ensino médio regular no MS, as informações sintetizadas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Calculado com base no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e no Censo Escolar, o índice observado no ensino médio regular estadual foi de apenas 2,8 no ano de 2005, sendo projetada a meta de 2,9 para o ano de 2007. Essa meta foi ultrapassada, uma vez que se chegou a 3,4.

Esse resultado aparenta ser positivo, sugerindo, nos limites da concepção do Ideb, a melhoria da qualidade do ensino médio regular estadual sul-mato-grossense. Todavia, é preciso atentar para a metodologia adotada para alcançar aquele índice.

Para isso, são esclarecedores os dados concernentes ao acentuado e sucessivo crescimento das matrículas no ensino médio EJA após 2002 (Tabela 4), assim como a variação negativa das matrículas observada no ensino médio regular noturno juntamente com a variação positiva observada no ensino médio diurno (Tabela 5). Esses dados informam um movimento de migração de matrículas do ensino regular para a EJA, cujo reflexo beneficiou o Ideb exibido no ensino médio regular pela rede estadual sul-mato-grossense. Isso porque o índice foi aliviado do peso negativo da presença de parte da população com mais de 17 anos e do aluno trabalhador (noturno), cujo rendimento é sabidamente baixo. Assim, a estratégia de expansão adotada na política pública estadual teria operado como fator decisivo para a elevação do Ideb. Não é possível ignorar os estímulos governamentais ao redirecionamento da demanda no sentido da referida migração, do que falaremos mais adiante.

Os dados de desempenho cognitivo dos alunos da 3ª série do ensino médio regular estadual mostram médias de proficiência em Matemática e Língua Portuguesa, respectivamente, de 11,5 e 12,7, mais altas no ano de 2005, comparativamente a 2003. Essa elevação ocorreu após o acentuado crescimento das matrículas na modalidade EJA em 2004 e a queda na taxa de abandono (Tabela 6) no ensino médio regular no ano de 2005, em relação a 2003. Por outro lado, é possível que o aumento da taxa de reprovação se deva a práticas avaliativas mais rigorosas por parte dos professores diante da modificação do perfil dos alunos do ensino médio regular.

Tabela 6 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono no ensino médio regular na dependência administrativa estadual Mato Grosso do Sul – 2001/05

Ano	Taxa de aprovação	Taxa de reprovação	Taxa de abandono
2001	65,2%	13,0%	21,8%
2003	63,6%	16,2%	20,2%
2005	63,0%	18,1%	18,9%

Fonte: Inep/MEC (Edudata e Educacenso).

Entretanto, para uma afirmação segura a respeito, é necessária a observação de dados mais atuais os quais não tivemos acesso.

Quanto ao quadro docente, dados da SED/MS de 2003 mostravam que 91,1% dos professores do ensino médio regular estadual possuíam formação em curso superior, sendo a falta de estabilidade e de habilitação os dois principais problemas a condicionar políticas, dificultar a gestão escolar e repercutir negativamente nos processos e resultados do ensino. Apenas 40,25% dos professores eram do quadro efetivo, e os não habilitados em exercício chegavam a 42,16%.

Além de professores temporários e não habilitados, também faltavam condições materiais e pedagógicas básicas em grande parte dos estabelecimentos de ensino que ofereciam ensino médio regular. Entre outros, faltavam: biblioteca, acervos, laboratórios, equipamentos, computadores e acesso à internet (Tabela 7).

Tabela 7 – Condições da oferta do ensino médio regular em estabelecimentos estaduais – Mato Grosso do Sul –1999, 2003 e 2006

Ano	Total de escolas		Com biblioteca		Com laboratório de informática		Com laboratório de ciências		Com acesso à internet	
	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
1999	244	100	148	61	10	4	32	13	25	10
2003	265	100	167	63	44	17	34	13	89	34
2006	292	100	185	63	157	54	48	16	0	0

Fonte: Inep/MEC.

Observamos que a política de dotação dos estabelecimentos com a infraestrutura indispensável à qualificação do ensino é insatisfatória. A melhoria mais expressiva no período de 1999 a 2006 foi o aumento da taxa de estabelecimentos que passaram a contar com laboratório de informática, mas o acesso à internet continuou não resolvido.

Embora recorrente, a questão das condições apropriadas continua a ser um dos desafios na educação pública estadual sul-mato-grossense, pois a falta de infraestrutura escolar adequada dificulta a promoção da qualidade do ensino médio. Nos anos 1980, Fletcher e Castro (1986), examinando as condições internas das escolas públicas, constataram

ser essa uma faceta do problema da qualidade do ensino no País. Plank, Sobrinho e Xavier (1990) mostraram que a abordagem do problema da qualidade da educação deveria ser iniciada pelo reconhecimento de que, num grande número de escolas com ensino fundamental do País, faltava o necessário para que se pudesse realizar a tarefa educacional. A situação certamente não era melhor no ensino médio que, geralmente, é ofertado nos mesmos estabelecimentos que o ensino fundamental.

Nos anos 1990, a legislação e o planejamento educacionais remeteram à definição de padrão mínimo de oportunidades educacionais no ensino (Cury, 2002). Embora diretrizes e estratégias da política educacional – entre elas as possibilitadas pela Emenda Constitucional nº 14, pelas Leis nº 9.394/96, nº 9.424/96 e nº 10.011/2000 – tenham propiciado algum avanço quanto a isso, intervenções maciças ainda são requeridas no ensino médio. Mais ainda na perspectiva de manutenção e sustentação da usabilidade, problema que, em geral, não tem sido enfrentado devidamente ao se planejar a dotação material das escolas, principalmente no tocante às novas tecnologias educacionais (Carnoy, 2002).

No Mato Grosso do Sul, assim como em outros Estados brasileiros, a situação do ensino médio deixa patente o imperativo de se assegurar não somente diretrizes relativas a padrão mínimo de qualidade das condições de oferta, mas também a concretização de tal padrão.

Ao lado das questões fundamentais, como a do papel/função e a da democratização do ensino médio, um dos desafios mais urgentes continua a ser o de prover, com qualidade, condições de oferta que sejam condizentes com as necessidades das diversas escolas e com a qualidade desejável nessa etapa da educação básica (Beisiegel, 2002). Isso para fazer face às limitadas condições de alunos e professores para suprirem as suas necessidades básicas de educação e desenvolvimento pessoal e ocupacional/profissional. Muito mais quando pouco eles podem esperar dos equipamentos socioculturais presentes nos municípios, pois estes não se apresentam em melhores condições do que a escola pública. As necessidades e as carências exigem uma provisão suficientemente abrangente, continuada, permanente e adequada às diversas localidades (Freitas, 2003).

O cenário acima descrito permite afirmar que a expansão do ensino médio é um grande desafio para o Estado, e que ela se dê com qualidade, um desafio ainda maior.

Iniciativas estaduais para o ensino médio regular e para a modalidade EJA

No período de 1999 a 2002, a educação escolar não logrou proeminência no conjunto da atuação governamental estadual. No entanto, a política para o setor pôs acento na mudança do modelo de gestão educacional e enfatizou a inclusão, mediante iniciativas que buscaram conjugar ações do setor social (em sentido estrito) e educacional (Freitas, 2003).

A proposta “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição” (Mato Grosso do Sul, 1999) anunciou a educação como um direito de todos e um dos pressupostos básicos para a cidadania ativa. Seu objetivo principal seria construir uma escola pública efetiva na democratização do acesso e da gestão, na permanência e na progressão escolar do aluno e na “qualidade social” da educação. A mediação seria o processo “Constituinte Escolar”, com o qual se chegou à elaboração do Plano de Educação da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2001-2010), aprovado em 28 de junho de 2001, no 1º Congresso Estadual da Constituinte Escolar (Mato Grosso do Sul, 2001).

Todavia, com a mudança do secretário de educação em junho de 2001, a proposta não teve prosseguimento, embora não tenha sido formalmente suspensa ou substituída. A nova administração voltou-se para os problemas organizacionais, administrativos e burocráticos da rede escolar estadual.

Quanto ao ensino médio, observou-se que a política da Escola Guaicuru (Mato Grosso do Sul, 2000a, 2000b, 2000c, 2000d, 2000e, 2000f, 2000g) propugnava o seu redimensionamento e fortalecimento, tendo como estratégia a definição de uma proposta político-pedagógica referencial com vistas a um novo currículo, cujos eixos básicos seriam: formação cultural (apropriação de elementos culturais/produção cultural), formação econômica (fundamentos do sistema produtivo e direitos do trabalhador) e formação política (formação para o exercício da cidadania).

A reorganização curricular no ensino médio noturno buscava fazer frente ao abandono, à reprovação, ao ensino descontextualizado, à jornada de trabalho somada com a de estudo. Para tanto, foi implantado o projeto Aulas Programadas, o qual continha medidas que permitiram à escola:

- flexibilizar o primeiro e o último tempo de aula, substituindo aulas regulares por projetos de pesquisa sobre temas relacionados a conteúdos trabalhados em classe, sob orientação dos professores;
- oferecer aulas diárias de estudos destinadas ao desenvolvimento das disciplinas das três áreas de conhecimento nacionalmente fixadas e, também, aulas diárias para orientação de projetos de pesquisa.

As atividades de “pesquisa” podiam ser desenvolvidas fora da escola, sendo a presença do aluno computada mediante apresentação de registros da execução da atividade. Para cada turma, havia um professor-orientador, que permanecia na escola para sanar dúvidas no desenvolvimento dos projetos.

O ensino médio na modalidade EJA foi regulamentado pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul por meio da Deliberação CEE/MS nº 6.220/2001. De oferta obrigatória e gratuita pelo poder público e facultativa ao setor privado, a EJA destinou-se àqueles que não tiveram acesso à escolarização ou continuidade de estudos na idade própria, por meio de cursos e exames supletivos.

A matrícula na modalidade EJA foi autorizada para pessoas com 14 anos completos, no ensino fundamental, e 17 anos completos, no ensino médio. A idade mínima para a conclusão do ensino fundamental foi estabelecida em 15 anos, e em 18 anos para o médio. Essa redução de idade para ingresso foi uma das medidas governamentais de estímulo à migração de adolescentes do ensino regular para a EJA, conforme mostrado neste texto. A frequência mínima exigida ao aluno era de 80% do total da carga horária de cada fase do curso. O aproveitamento de estudos obtido por meios formais ou informais era realizado mediante classificação do aluno em qualquer uma das fases do curso.

O ensino médio EJA, segundo determinação legal, visou instrumentar os educandos para a compreensão da realidade sociopolítica e cultural e ampliar sua capacidade de participação, para a construção de uma nova ordem social. Para isso, deveria oferecer currículo e ensino intencionalmente a serviço dos interesses populares (Mato Grosso do Sul, 2000d), organizando-se de três formas.

A “EJA oportunidade 1” consistia em ensino fundamental organizado em dois anos com quatro fases de 600 horas cada e ensino médio de um ano com duas fases também de 600 horas cada. A carga horária de aula diária fixada era de três horas. O mecanismo de reclassificação permitia progressão frente a evidências de domínio das “competências requeridas” e cumprimento de 80% da carga horária total de cada uma das fases. As disciplinas Educação Artística, Língua Estrangeira e Ensino Religioso eram cursadas nas classes, com atividades realizadas em forma de oficinas, em horários diferentes do fixado para as aulas dos demais componentes curriculares. Eram também oferecidos estudos orientados, de modo que o aluno completasse carga horária também em outros espaços escolares que não a sala de aula ou a oficina.

A “EJA oportunidade 2” proporcionava uma organização curricular na forma de alternância regular de períodos de estudos para jovens e adultos não alfabetizados da zona rural. Compreendia o Tempo Escola, ou seja, períodos de frequência à escola com carga horária intensiva de aula na época do ano civil em que isso fosse possível, e, também, o Tempo Comunidade, que consistia na continuidade do ensino por meio de atividades programadas pelos professores e desenvolvidas pelos alunos fora da escola.

A “EJA oportunidade 3” propiciava a matrícula por componente curricular para alunos com idade superior a 17 anos, sendo disponibilizada nos 12 meses do ano. As aulas coletivas eram opcionais para o aluno, assim como o atendimento individual ou em pequenos grupos. Cada componente curricular cumprido com aproveitamento era certificado, e a conclusão ocorria somente mediante aprovação em todos os componentes exigidos.

Diversos ajustes foram efetuados no processo de implementação da política acima descrita (Mato Grosso do Sul, 2003a, b, c, d).

Também foi elaborado o Referencial Curricular do Ensino Médio, cuja publicação somente aconteceu em 2004. Com orientação

teórico-metodológica histórica, o Referencial propunha para as três áreas (Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias) uma abordagem organizada por três temas: o mundo antigo, a Europa medieval e a modernidade. Tinha em vista a superação do modelo fragmentado, especializado e disciplinar do conhecimento.

Em 2003, a política educacional do Estado passou por novos direcionamentos, destacando-se duas iniciativas associadas: a instituição e a organização do Sistema Estadual de Ensino, pela Lei nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003 (Mato Grosso do Sul, 2004a), e a elaboração do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, aprovado pela Lei nº 2.792, de 30 de dezembro de 2003 (Mato Grosso do Sul, 2004b).

A primeira lei fixou as prioridades do setor, a saber: erradicação do analfabetismo; melhoria das condições e da qualidade do ensino; universalização do atendimento ao ensino obrigatório e progressiva universalização da educação infantil, do ensino médio e da educação superior; aprimoramento da formação humanística, científica e tecnológica; progressiva ampliação do tempo de permanência do aluno na escola no ensino fundamental; gestão democrática da educação de forma evolutiva e abrangente.

Pretendendo expressar um “pacto social”, o Plano Estadual de Educação se propôs a orientar a ação dos órgãos e das instituições da educação escolar no Estado, reafirmando as prioridades apontadas no Plano Nacional de Educação:

[...] garantia de ensino fundamental obrigatório a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino; garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram; ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino; valorização dos profissionais da educação; desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive na educação profissional. (Mato Grosso do Sul, 2004b, p. 14).

Nesse Plano, as diretrizes estabelecidas para o ensino médio foram: ampliação das possibilidades de acesso/oferta com qualidade, mediante medidas que assegurassem os recursos financeiros; investimento na formação inicial e continuada do professor; medidas administrativas e pedagógicas no sentido da correção do fluxo escolar.

Os objetivos e as metas estabelecidos referiram-se a: instalações físicas; padrões mínimos de infraestrutura; expansão da oferta; profissionais capacitados para atender laboratórios de informática e de ciências; capacitação continuada para professores; recursos financeiros específicos para o ensino médio; projetos e programas voltados para erradicação da violência, prevenção ao uso indevido de drogas, à prostituição e à discriminação; ações voltadas para a educação ambiental e para a cidadania; estabelecimento de critérios para as parcerias; adequação do ensino médio às necessidades da população do campo; oferecimento de merenda escolar para o ensino médio; incentivo à permanência por mais

tempo do aluno na escola; educação de jovens e adultos para a população do campo; criação de mecanismos para a redução dos índices de repetência e evasão escolar; articulação entre as instituições de ensino; transporte escolar rural e urbano para atendimento a alunos e professores, incluindo adaptação àqueles com necessidades educacionais especiais; elaboração de referenciais curriculares para essa etapa de ensino; acompanhamento, pela comunidade escolar, da gestão e da aplicação de recursos financeiros na escola.

A partir do referido Plano, a SED elaborou o projeto político-educacional da gestão 2003-2006, intitulado "Escola inclusiva: espaço de cidadania". Seus três eixos eram: democratização do acesso, da permanência e da progressão escolar; democratização do saber e da qualidade; e democratização da gestão. A "qualidade social" que o referenciava foi assim expressa: "Entender a educação como direito de todos, fazendo da escola um espaço gerador e alimentador da cidadania e da diversidade" (Mato Grosso do Sul, 2003, p. 16).

Embora tenha enviado às escolas o Referencial Curricular do Ensino Médio, cuja elaboração foi antes mencionada, a SED reorganizou o currículo do ensino médio em torno de três eixos: formação científico-cultural, formação político-econômica e formação tecnológica. A metodologia de projetos foi orientada, a partir de 2003, de modo a respeitar a autonomia das escolas, podendo cada uma decidir sobre a inclusão ou não das aulas de projetos.

Quanto à proposta pedagógica das escolas, a SED instituiu, em 2003, uma comissão encarregada de elaborar subsídios voltados para a sua rede escolar. O documento resultante apresentou orientações gerais referentes ao processo, ementas curriculares propostas pela SED para o ensino fundamental e médio e orientações pedagógicas sobre políticas específicas, tais como educação escolar indígena, educação especial e educação do campo (Mato Grosso do Sul, 2003e).

As orientações gerais deixaram claro que cabia ao coletivo escolar definir os fundamentos teóricos de sua proposta pedagógica, sem deixar de observar a legislação vigente. Com isso, formalizou-se o abandono dos fundamentos da política e da gestão da educação básica da Escola Guaicuru.

No período de 2003 a 2006, a gestão do ensino médio, usando aportes financeiros e técnicos do Programa de Melhoria e Expansão no Ensino Médio (Promed) do MEC priorizou a capacitação (de professores, diretores, coordenadores pedagógicos, assessores técnicos), a compra de material didático e equipamentos escolares e a elaboração de diretrizes curriculares.

Em outubro de 2003, a Superintendência de Políticas de Educação apresentou, para discussão, uma proposta de reestruturação curricular para o ensino noturno na rede estadual (Mato Grosso do Sul, 2003c). Evocando os compromissos assumidos pelo Brasil em Jomtien (1990) e Dakar (2000), o documento base trouxe as matrizes curriculares para os ensinos fundamental e médio regulares oferecidos no noturno.

Essa matriz suprimia a separação entre “base nacional comum” e “parte diversificada”, que vigorava no currículo até então. Com isso, a carga horária destinada à parte diversificada foi redistribuída entre as disciplinas das três áreas do conhecimento acima mencionadas. Com implantação prevista para 2004, essa matriz curricular estabeleceu cinco aulas diárias, cinco dias da semana e 200 dias letivos anuais. A duração da aula, de 50 minutos, propiciava 1.000 horas-aula anuais (834 horas).

A nova matriz curricular incluía o que denominou ementa curricular. Basicamente, uma lista de tópicos e subtópicos de conteúdos a serem tratados em cada disciplina.

No ensino médio regular noturno, o período de 1999 a 2006 – gestão do Governo Popular – registrou a manutenção de medidas de “flexibilização” do tempo de aula presencial. O empenho foi em melhor regular práticas escolares que se mostraram contraproducentes, porque levaram a:

- redução, em algumas escolas, do trabalho de professores e alunos com a criação de um dia livre na semana, devido à concentração, num único dia, das cinco horas-aula semanais dedicadas a projetos de pesquisa e ensino;
- não permanência do professor na escola para o atendimento a alunos durante o desenvolvimento dos projetos de pesquisa e ensino;
- descontentamento de professores e dificuldades administrativas no tocante à lotação, surgidas com o deslocamento de carga horária da base nacional comum para a parte diversificada do currículo, na qual seriam operacionalizados os eixos de formação da proposta político-pedagógica “referencial” para a rede estadual, com o uso da metodologia de projetos;
- confusão entre dinâmicas pedagógicas criativas, estimulantes e comprometidas com o projeto político-pedagógico proposto, e atividades que privilegiavam a diversão ou que exigiam condições inexistentes para o conjunto da rede.

Outros problemas, não menos importantes que os mencionados, ainda careciam de providências eficazes (já previstas no Plano Estadual), destacadamente:

- a capacitação docente, com vistas a mudanças nas práticas didático-pedagógicas e no currículo escolar, o planejamento e o trabalho docente de forma integrada e contextualizada;
- o tempo/espço para que o professor possa estudar;
- a provisão do ensino médio com recursos mínimos indispensáveis (materiais e financeiros) para a viabilização da proposta educacional formulada;
- a prática de avaliação da escola e pela escola;
- a quase inexistência da recuperação dos alunos com aproveitamento insatisfatório.

Basicamente, é possível afirmar que a política de ensino médio no Estado de MS se ressentiu da falta de continuidade político-administrativa, em consequência da troca de secretários de educação e dos rearranjos nas equipes de trabalho da SED nas gestões de 1999 a 2002 e de 2003 a 2006. O currículo apareceu, em todo momento, como o foco central dessa política.

Cabe mencionar que os mecanismos de democratização da rede estadual de ensino, de 1999 a 2006, não pareceram suficientes para evitar o distanciamento da SED das unidades escolares. Essa foi uma das dificuldades da gestão educacional largamente apontada por diretores escolares, que afirmam estar a escola escassamente acompanhada e assistida, especialmente nas questões de cunho pedagógico (Freitas, 2003).

Quanto ao ensino médio na modalidade EJA, a Deliberação CEE/MS nº 6.220/2001 continuou a vigor, estimulando a migração do ensino médio regular para essa modalidade.

No período posterior a 2006, o foco da política educacional para a escolarização média estadual passou a ser a integração do ensino médio com a educação profissional técnica de nível médio. A SED empenhou-se em credenciar unidades escolares, aprovar projetos e autorizar o funcionamento de cursos técnicos integrados ao ensino médio, destacadamente o Curso Técnico em Informática.

Com o lançamento do Programa Ensino Médio Inovador do MEC, em abril de 2009, o Estado tem como desafio reorganizar o currículo do ensino médio. Esse Programa propõe o estabelecimento de uma nova organização curricular com articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos, saberes, competências, valores e práticas. Para tanto, estabelece um referencial de proposições curriculares e condições básicas que devem orientar os projetos escolares, buscando inter-relações entre os eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura. O Programa é proposto no contexto do Decreto nº. 6.094/2007 e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Em dezembro de 2009, por meio da Resolução nº 2.318/2009, a SED resolve organizar o currículo e o regime escolar do ensino fundamental e do médio nas escolas estaduais, com base em deliberações do CEE de 2006 e 2007. Determina que o currículo do ensino médio, organizado em anos e com a duração de três anos, contenha obrigatoriamente uma base nacional comum e uma parte diversificada, ambas organicamente integradas, contribuindo para a promoção do cidadão, por meio da educação articulada com o mundo do trabalho, a prática social, a preparação para o exercício da cidadania e a preparação básica para o trabalho.

A estruturação do currículo deveria dar-se em três áreas de conhecimento:

- a) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, contemplando as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Artes e Educação Física;
- b) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, que abrange as disciplinas de Física, Química, Biologia e Matemática;
- c) Ciências Humanas e suas Tecnologias, que abarca as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

A parte diversificada contempla as disciplinas de Redação e Línguas Estrangeiras Modernas, cabendo à comunidade escolar fixar qual é de frequência obrigatória e qual é facultativa.

A resolução acima citada faculta ao ensino noturno (fundamental e médio) a flexibilização de dez minutos no primeiro e no quinto tempo, por meio de estudos orientados “com efetiva participação do aluno, para atendimento às suas necessidades específicas”.

O ensino médio na modalidade EJA vem sofrendo modificações com a revogação da Deliberação CEE/MS nº 6.220/2001, substituída pela Deliberação CEE/MS nº 909/2009, a qual estabeleceu normas para cursos de EJA e exames supletivos no sistema estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. As alterações foram basicamente estas:

- deixar a organização da oferta do curso a critério das escolas;
- admitir a organização por alternância regular de períodos de estudos somente para as escolas localizadas no campo;
- fixar em 18 anos a idade mínima para ingresso na EJA tanto no ensino fundamental como no médio, na forma presencial ou a distância;
- estabelecer frequência mínima de 75% da carga horária total das horas letivas para aprovação em cada módulo, segmento, período, ciclo ou outras formas de organização;
- proibir as escolas de usar na EJA procedimentos de aceleração de estudos, avanço escolar e progressão parcial.

Por meio da Resolução SED nº 2.317/2009, foi aprovado o Projeto Pedagógico dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do ensino fundamental e do médio – EJA-I-MS, da SED/MS –, a ser operacionalizado pelas escolas da rede estadual de ensino, pelo prazo de cinco anos. Não tivemos acesso a esse documento. De todo modo, temos aí uma iniciativa animada por uma lógica de regulação centralizada.

Chamamos a atenção para o fato de que a modalidade regular de escolarização básica conta com ferramentas e processos avaliativos e de monitoramento de metas quanti-qualitativas projetadas. Entretanto, a modalidade EJA tem ficado praticamente entregue às formas de compreender e praticar a flexibilidade do atendimento a adolescentes, jovens e adultos, cuja trajetória de escolarização tardia é enfrentada com uma pedagogia aligeirada que sequer consegue ser compensatória e eficazmente focalizada. Exames de certificação e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) não são concebidos para avaliar a expansão do ensino médio e a qualidade que ela concretiza.

Finalizando

Podemos dizer que a expansão do ensino médio com qualidade é ainda um grande desafio para o Estado de MS, sendo que as vias próprias para tanto não nos parecem ser a modalidade EJA nem a articulação desse

ensino com a formação técnica profissional. Sem dúvida, estas são as que requerem menor esforço na esfera do financiamento e que, talvez, possam responder mais prontamente a demandas de setores da sociedade motivadas por óticas conservadoras, preocupação com a sobrevivência, desconhecimento de alternativas e outras tantas.

Porém, no nosso entendimento, as vias tomadas pelo Estado não são as que melhor podem contribuir para mudar o perfil educacional da sua população adolescente e jovem, de modo a lhes assegurar elementos de formação escolar básica que são indispensáveis aos requerimentos individuais e sociais emergentes no mundo atual. Essa formação precisa ser combinada com outras iniciativas de enriquecimento de experiências culturais – tarefa que necessita mobilizar a sociedade e o Estado.

A expansão do ensino médio pode ser mais profícua por meio de uma via na qual sejam conjugadas duas estratégias:

- a) equacionamento da falta de condições propícias tanto no equipamento escolar como nos equipamentos culturais, em cada localidade;
- b) integração da educação escolar com mediações formativas na esfera social e cultural, efetivamente comprometida com a proteção integral do adolescente.

É preciso levar na devida conta que as condições de vida de alunos e seus professores, em muitos municípios do Estado, não lhes permitem autoqualificar as suas experiências socioculturais e educacionais, o que evidenciou a pesquisa sobre o ensino médio noturno (Freitas, 2003; Oliveira, Sousa, 2008).

Entre as condições necessárias, estão as infraestruturais, como bibliotecas (com acervo adequado e atualizado), laboratórios para as várias áreas (devidamente instalados, com manutenção, condições operacionais e atualização asseguradas) e docentes estáveis e com condições (tempo e meios) de estudos de reciclagem e aperfeiçoamento. Está o imperativo de fomento do ensino, mediante bolsa de estudo que possibilite e exija dos adolescentes a dedicação exclusiva ao seu processo de escolarização e desenvolvimento sociocultural. A sociedade tem mais a ganhar com um adolescente ocupado com seu desenvolvimento e sua inserção social do que prestando serviço pouco (ou nada) qualificado e mal remunerado.

Um caminho a ser construído é o de conjugação dos esforços da escola com os equipamentos socioculturais locais. Porém, a estratégia para tanto requer ir-se além de colaborações e articulações eventuais, gestando e sustentando um “plano único” de formação e desenvolvimento integrais de adolescentes e jovens. Isso exige que o poder público se empenhe no combate ao insulamento setorial na prestação do legítimo atendimento às necessidades educacionais e culturais da população. Para começar, promovendo a interlocução e a ação consociada dos organismos e atores governamentais no espaço local como parte da constituição de uma esfera pública.

Não nos parece ser possível avançar sem investimentos bem planejados, cuja execução se efetive e seja monitorada em conjunto, com resultados avaliados interna e externamente.

A pesquisa mostrou-nos que não bastam propostas concebidas com participação dos diretamente envolvidos, de organizações sociais, de pesquisadores e outros. Nem os esforços de reformulá-las frequentemente.

O primeiro desafio sul-mato-grossense está em vencer a persistente dissociação entre concepção de propostas e criação de condições de sua viabilidade (avaliação, planejamento e financiamento conjugados e congruentes), assim como de sua continuidade e seu aprimoramento.

Enfrentar o desafio de escolher vias produtoras é uma urgência, pois a qualidade da expansão do ensino médio não só impacta a democratização da educação superior, a qualidade desta, mas também todas as relações sociais nas quais formação e desenvolvimento das pessoas são essenciais. Por isso, a lógica conservadora que insiste em restringir a responsabilidade e a ação públicas (Estado e sociedade) precisa ser superada, efetivando na prática a educação como uma das questões sociais fundamentais.

Referências bibliográficas

BEISIEGEL, C. de R. O ensino médio sob a perspectiva da educação básica. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M. (Orgs.). *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002. p. 33-45.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino médio inovador*. Brasília: abril 2009. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 6 fev. 2010.

CARNOY, M. *Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber*. 2. ed. Brasília: Unesco Brasil, 2002.

CURY, C. R. J. Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M. (Orgs.). *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002. p. 15-32.

FLETCHER, Philip. R.; CASTRO, Cláudio de M. *A escola que os brasileiros frequentaram em 1985*. Rio de Janeiro: Ipea, Iplan, 1986.

FREITAS, D. N. T. de. *Ensino médio noturno: registro e análise de experiências – Estado de Mato Grosso do Sul*. Dourados, MS, 2003. (Não publicado).

MATO GROSSO DO SUL (Estado). *Proposta de educação do Governo de Mato Grosso do Sul: 1999/2002*. Campo Grande: SED/MS, 1999. (Cadernos da Escola Guaicuru 1).

MATO GROSSO DO SUL (Estado). *O ensino médio na Escola Guaicuru: proposta político-pedagógica para Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: SED/MS, 2000a. (Cadernos da Escola Guaicuru 2).

_____. *Política educacional*. Campo Grande: SED/MS, 2000b. (Série Constituinte Escolar: construindo a escola cidadã).

_____. *Ensino noturno*. Campo Grande: SED/MS, 2000c. (Série Constituinte Escolar, 3º momento – Caderno Temático, n. 9).

_____. *Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional*. Campo Grande: SED/MS, 2000d. (Série Constituinte Escolar, 3º momento – Caderno Temático 1).

_____. *Assessoria técnica escolar*. Campo Grande: SED/MS, 2000e. (Série Constituinte Escolar, 3º momento – Caderno Temático 4).

_____. Resolução SED nº 1.451, de 18 de dezembro de 2000. Dispõe sobre organização curricular dos anos finais do Ensino Fundamental, sobre o Regime Escolar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, n. 5412, p. 7-10, 21 dez. 2000f.

_____. Resolução SED nº 1.453, de 18 de dezembro de 2000. Estabelece as normas para as unidades escolares da Rede Estadual de Ensino quanto ao Plano Curricular Unificado do Ensino Médio, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, n. 5412, p. 13-14, 21 dez. 2000g.

_____. Deliberação CEE/MS nº 6.220, de 1º de junho de 2001. Fixa normas para cursos de Educação de Jovens e Adultos e Exames Supletivos e revoga as Deliberações CEE/MS nºs 5.306/1998, 5.726/2000 e 5.836/2000 e dá outras providências. Revogada pela Deliberação CEE/MS nº 9.090/2009. *Diário Oficial do Estado*, Campo Grande, 13 jun. 2001. Disponível em: <<http://www.cee.ms.gov.br/templates/apresentacao/componentefixo/gerador/gerador.php?pag=1593&template=19>>. Acesso em: 6 fev. 2010.

_____. *Plano de Educação da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: SED/MS, 2001.

_____. *Perspectivas pedagógicas para o ensino médio: proposta político-pedagógica*, Governo Popular de Mato Grosso do Sul – 1999-2002. 2. ed. rev. Campo Grande: SED/MS.2002. (Série Fundamentos Político-Pedagógicos).

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Resolução SED nº 1.629, de 1º de abril de 2003. Estabelece as normas para as unidades escolares da Rede Estadual de Ensino quanto ao Plano Curricular Unificado do Ensino Médio, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, Campo Grande, n. 5970, 2 abr. 2003a.

_____. Instrução Coebep/SUP/SED nº 01/2003, de 30 de abril de 2003. Estabelece orientações sobre Ensino Médio, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul*, n. 5994, p. 5-7, 12 maio 2003b.

_____. *Ensino noturno*. Campo Grande: SED/MS, 2003c. [Não publicado].

_____. *Projeto do Curso de Educação de Jovens e Adultos*. Campo Grande: SED/MS, 2003d. [Não publicado].

_____. *Documento orientativo para elaboração ou adequação da proposta pedagógica*. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, 2003e. Disponível em: <www.educar.ms.gov.br>. Acesso em: 14 fev. 2004.

_____. *Escola inclusiva: espaço de cidadania*. Campo Grande, SED, 2003f. Disponível em: <http://www.sgi.ms.gov.br/pantaneiro/sites/sed/geradorhtml/paginasgeradas/ead_3958/pdfs/escola_inclusiva.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2010.

_____. *Lei nº. 2.787, de 24 de dezembro de 2003*. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Campo Grande: SED/MS, 2004a.

_____. *Lei nº 2.791, de 30 de dezembro de 2003*. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e dá outras providências [publicada no *Diário Oficial* nº 6.153, de 29 de dezembro de 2003]. Campo Grande: SED/MS, 2004b.

_____. Deliberação CEE/MS nº 9.090, de 15 de maio de 2009. Estabelece normas para Cursos de Educação de Jovens e Adultos e Exames Supletivos no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. *Diário Oficial do Estado*, Campo Grande, n. 7480, 17 jun. 2009. Disponível em: <<http://www.cee.ms.gov.br/templates/apresentacao/componentefixo/gerador/gerador.php?pag=1593&template=19>>. Acesso em: 6 fev. 2010.

_____. Resolução/SED nº 2.318, de 29 de dezembro de 2009. Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio, nas unidades escolares da Rede

Estadual de Ensino, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, Campo Grande, n. 7.614, p. 7-13, 4 jan. 2010. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/vwresolucao?OpenView&Start=1&Count=30&Expand=2#2>>. Acesso em: 6 fev. 2010.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Resolução SED nº 2.317/2009. Aprova o Projeto Pedagógico dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio – EJA-I-MS, da Secretaria de Estado de Educação/MS, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, Campo Grande, n. 7614, p. 7, 4 jan. 2010. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/vwresolucao?OpenView&Start=1&Count=30&Expand=2#2>>. Acesso em: 6 fev. 2010.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100 [nº especial], p. 661-690, out. 2007.

OLIVEIRA, R. P.; SOUSA, S. Z. S. Ensino médio noturno: democratização e diversidade. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 31, p. 53-72, jan./jun. 2008.

PLANK, David N.; SOBRINHO, José Amaral; XAVIER, Antônio Carlos da R. Uma estratégia para a qualidade do ensino fundamental: os padrões mínimos de oportunidades educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 2, p. 33-40, jul./dez. 1990.

SCHWARTZMAN, Simon. Os desafios da educação no Brasil. In: SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin (Orgs.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 9-51.

Dirce Nei Teixeira de Freitas, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Coordena o grupo de estudos e pesquisa "Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE)".

dircenei@terra.com.br

Recebido em 3 de dezembro de 2009.

Aprovado em 19 de abril de 2010.

Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América

Adriana Bauer

Resumo

Este artigo é fruto de pesquisa que buscou caracterizar sistemas de avaliação em larga escala desenvolvidos em países da América. Tendo como referência informações obtidas de diversas fontes, analisa tendências de uso dos resultados das avaliações de sistemas educacionais, a partir de seus objetivos declarados. Busca retomar os objetivos das primeiras experiências no campo de avaliação educacional, desde o século 19, e levantar os objetivos anunciados em sistemas atuais, consolidados a partir dos anos de 1990. Como conclusão, destaca a propensão da utilização das avaliações no âmbito de gerenciamento dos sistemas educacionais e prestação de contas. Finalmente, chama a atenção do leitor para algumas críticas que vêm sendo feitas a esses sistemas e seus objetivos.

Palavras-chave: avaliação de sistemas; resultados; gestão educacional.

Abstract

Using the results of educational system assessments: experiences carried on some American countries

This article is based on a research that sought to characterize large scale educational assessments developed in American countries. It gathers referential information from various sources and analyses trends on the usage of the results of system assessments, from their stated objectives. It seeks to recover the objectives of the first experiments in the field of educational assessment since the 19th century and to examine the goals established for the current system assessments, since the 1990s. In order to conclude, it highlights a tendency towards the use of these assessments for the management and accountability of educational systems. Finally, it calls the reader's attention to some critics that have been made to these assessments and their goals.

Keywords: system assessment; results; educational management.

As origens da moderna avaliação de programas e sistemas educacionais¹

Ainda que a avaliação constitua um campo de estudos e pesquisas que se desenvolveu notadamente a partir do século 20, alguns estudiosos são unânimes em afirmar que avaliar, em seu sentido mais amplo, é uma prática tão antiga que remonta aos primórdios da história do homem:

A avaliação, em um sentido amplo, é uma atividade que faz parte da vida humana e está presente no cotidiano dos indivíduos. (Dias Sobrinho, 2002, p. 17).

Ousaríamos dizer que a avaliação surgiu com o próprio homem, se entendermos por avaliação a visão apresentada por Stake – o homem observa; o homem julga, isto é, avalia. (Vianna, 2000, p. 22).

Avaliação não é um conceito novo. Com relação ao aspecto de “examinar e julgar, determinar o valor”, a prática da avaliação sem dúvida precedeu muito sua definição, e suas raízes remontam aos primórdios da história humana. O homem de Neanderthal praticou-a ao determinar que tipos de madeira se prestavam à confecção das melhores lanças, assim como os patriarcas persas ao selecionar os pretendentes mais adequados para suas filhas ou os pequenos proprietários rurais da Inglaterra, que abandonaram seus arcos curtos (bestas) e adotaram os arcos longos do País de Gales [...] (Worthen, Sanders, Fitzpatrick, 2004, p. 36).

¹ Esta sessão tem como referência os estudos sobre história da avaliação de programas educacionais desenvolvidos, principalmente, nos Estados Unidos da América, país em que a discussão sobre avaliação de programas e seus pressupostos teórico-metodológicos tem sido ampla, acompanhada por produção bibliográfica igualmente vultosa. Contudo, apesar da projeção que o campo da avaliação alcançou nos estados americanos, importantes autores, como Madaus, Scriven e Stufflebeam (1983), atestam que uma completa história da avaliação de programas, em nível mundial, ainda está para ser realizada.

Nos sentidos apresentados acima, a avaliação pode ser entendida enquanto prática informal (sem procedimentos sistemáticos ou coleta formal de dados/evidências, normalmente baseada em percepções) e social, usada não só para julgamento, mas também para escolha e seleção. Permeando as escolhas e as decisões humanas, essas avaliações informais assumiam (e ainda assumem) os mais diversos significados e utilidades. Apesar de essa avaliação informal estar presente no cotidiano, ao retomar alguns marcos históricos da moderna avaliação de programas, este estudo irá resvalar na avaliação *formal*, definida como “uso sistemático de informações e critérios acurados para atribuir valores e justificar juízos de valor” (Worthen, Sanders, Fitzpatrick, 2004, p. 60-61).

A ideia de avaliar sistemas e programas educacionais, tão alardeada no Brasil após os anos 1990, remonta, pelo menos, ao início do século 19, desenvolvendo-se a partir de pesquisas empíricas de cunho quantitativo.

Segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), as primeiras iniciativas de avaliação formal, mais especificamente no que se refere à avaliação de programas e sistemas educacionais, estão relacionadas à pesquisa social, realizada por meio de levantamentos quantitativos já no final do século 17. Tais pesquisas, que viriam a inspirar a avaliação de programas educacionais, teriam sofrido uma forte influência das Ciências Naturais, em franco desenvolvimento àquela época.

Já Madaus, Scriven e Stufflebeam (1983) localizam na Revolução Industrial e nas mudanças sociais que ela impulsionou as origens da moderna avaliação de programas, ressaltando, porém, que, à época de seus escritos, uma completa história da avaliação, retornando ainda mais às suas origens, ainda estava por ser realizada.

De qualquer forma, exemplos de primeiras iniciativas de avaliação são encontrados na Inglaterra, na Irlanda e nos Estados Unidos da América.

Na Inglaterra e na Irlanda, a pressão por reformas dos programas educacionais fez com que ocorressem as primeiras avaliações de instituições escolares, executadas por representantes nomeados pelo rei. As tentativas de reforma educacional e de desenvolvimento de hospitais, orfanatos e saúde pública teriam impulsionado avaliações de natureza informal e impressionista, normalmente feitas por comissões de governo, com o objetivo de “investigar aspectos das áreas sob consideração” (Madaus, Scriven, Stufflebeam, 2003, p. 4). Apesar de também citarem exemplos de comissões relacionadas à área da saúde, os autores apontam já uma preocupação com a avaliação do rendimento dos alunos, que nascia sob a ideia de avaliação de programas educacionais:

Por exemplo, a Comissão Real de Investigação dentro da educação primária na Irlanda, subordinada ao Conde de Powis, depois de receber testemunho e examinar evidências, concluiu que “o progresso das crianças nas escolas nacionais da Irlanda é muito inferior do que deveria ser”. Como solução, a Comissão Powis recomendou, então, a adoção do esquema de pagamento conhecido como “pagamento por resultados” já sendo usado na Inglaterra, por meio do qual os salários dos professores seriam dependentes em parte dos resultados dos exames nacionais em leitura, ortografia, escrita, e aritmética. (Madaus, Scriven, Stufflebeam, 2003, p. 4).

Outra forma de avaliação apontada pelos autores, nos primórdios da história do campo, seria a realizada pelos inspetores escolares, que geravam relatórios anuais sobre as condições das escolas e as realizações dos alunos. Também citam a criação de associações destinadas à investigação social, ainda na Grã-Bretanha, e a organização de investigações de programas sociais patrocinadas pelo governo como importantes influências às avaliações empíricas que se seguiriam com a formalização do campo (Madaus, Scriven, Stufflebeam, 1983, p. 3-22).

O processo de desenvolvimento das avaliações de programas foi influenciado, ainda, pelas transformações ocorridas, a partir do século 19, não apenas na forma de avaliar os alunos no interior das escolas (que anteriormente era feita oralmente, muitas vezes em sessões públicas), mas também mediante uma intensificação na função de organização social da avaliação, que passou a ser vista como instrumento de legitimação das práticas escolares e seleção de alunos e profissionais para cargos públicos, baseada em uma perspectiva de mérito (Dias Sobrinho, 2002).

No que se refere à forma de avaliar os alunos por meio de exames escritos estandardizados, a primeira experiência de que se tem notícia originou-se nos Estados Unidos (Boston, Massachusetts), em 1845. Madaus, Scriven e Stufflebeam (1983, p. 6) apontam, inclusive, que por trás da iniciativa de instituir exames escritos, mais do que a ideia de justiça nos julgamentos, estava presente a ideia de ter dados (as provas), para a comparação das diferenças entre as escolas, que seriam utilizados para pressionar os mestres-escolas favoráveis ao término das punições corporais a seguirem as orientações do Conselho de Educação. De qualquer forma, a iniciativa de Boston é considerada pelos autores como um marco na história da avaliação, pois teria gerado uma tradição, que persiste até hoje, de usar os resultados dos alunos em testes “como a principal fonte de dados para avaliar a efetividade da escola ou do programa instrucional” (p. 5).

Outro exemplo de sistema de avaliação que surgiu influenciado pela concepção de julgar a *performance* seria o *baccalaureát* francês, sistema de certificação que selecionava os alunos que poderiam ingressar no sistema superior e, ao mesmo tempo, legitimava o trabalho realizado no nível anterior de escolaridade, equivalente ao ensino médio no Brasil. Concebido no início do século 19, em 1808, Dias Sobrinho (2002) localiza no *baccalaureát* uma primeira experiência, ocorrida na Europa, de avaliação de sistemas educacionais, que ele denomina de “protótipo dos exames nacionais”.

Madaus, Scriven e Stufflebeam (1983, p. 6), bem como Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 62), localizam a primeira prática de avaliação de programas educacionais na experiência americana de Joseph Rice (1887-1898), na qual se avaliava o desempenho dos estudantes e se fazia comparações entre as escolas da região.

De qualquer forma, o trabalho de Rice parece ter sido o primeiro estudo longitudinal conhecido em que se procurava avaliar o valor do exercício/repetição no aprendizado da ortografia. A partir dos resultados

que obteve, Rice passou a argumentar que os professores deveriam ser “experimentalistas e pensadores quantitativos”, e seu uso de design de pesquisa para o estudo da aprendizagem dos alunos influenciou a abordagem de Lidquist (1953), Campbell (1969) e outros.

Quase concomitantemente, em 1876, o Canadá também iniciou uma primeira experiência diferenciada de avaliação, no que era conhecido como Upper Canadá (hoje, Ontário), influenciada pela necessidade de expansão da educação em nível secundário (Klinger, De Luca, Miller, 2008). Sob a administração de Egerton Ryerson, Superintendente-Chefe da Educação entre 1846 e 1876, instauraram-se os primeiros exames intermediários (*intermediate examinations*), com o objetivo de selecionar os alunos para o secundário.

Cabe abrir parênteses para considerar que as primeiras avaliações de programas e sistemas educacionais diferem em objetivos e função, se comparadas àquelas que são realizadas hoje em dia. É interessante ressaltar que, apesar de a avaliação dos alunos no interior da escola ser tratada, atualmente, pela avaliação da aprendizagem, subárea também bastante explorada em educação, os exemplos fornecidos por autores de referência permitem supor que as primeiras avaliações de alunos compunham a avaliação dos programas escolares. Posteriormente, com o desenvolvimento de testes e a preocupação com a avaliação do conhecimento, a avaliação de programas e a de aprendizagem foram tomando caminhos próprios e tendem a ser vistas de modo distinto, sendo que as avaliações em larga-escala, não raro, são consideradas incompatíveis com a rotina escolar. Tal fato é aqui mencionado para indicar a necessidade de retomada das origens do campo, que poderiam influenciar, talvez, melhores usos das avaliações de programas e sistemas educacionais.

De qualquer forma, após as primeiras iniciativas de avaliação de programas, a avaliação passou a estar muito relacionada à mensuração de rendimento individual dos alunos, por meio de testes escritos, com forte preocupação em avaliar suas capacidades psíquicas. Essa tendência, que Madaus, Scriven e Stufflebeam (1983) chamam “A idade da eficiência e testagem”, continuou no início do século 20 com o desenvolvimento de metodologias mais sofisticadas de coleta e análise de dados, como ilustram Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 63):

A década de 1920 viu o rápido surgimento de testes baseados nas normas dos programas, criados para avaliar os níveis individuais de desempenhos. Em meados da década de 1930, mais da metade dos Estados Unidos tinha algumas formas de testes estaduais, e os testes padronizados, baseados nas normas de referência dos programas, inclusive testes para avaliar o aprendizado, assim como testes de personalidade e perfis de interesses, transformaram-se em um grande negócio. Durante esse período, os educadores consideravam as mensurações e a avaliação quase sinônimos, sendo esta última, em geral, vista como um teste final para avaliar o desempenho de um aluno e atribuir-lhe notas.

Nesse sentido pode-se dizer que a avaliação do início do século 20 foi dominada por uma perspectiva psicológica que buscava mensurar

inteligência e conhecimento. Contudo, a avaliação nesse período não se reduz ao estudo, à produção e à aplicação de testes de inteligência. Devido à tendência de gerenciamento científico que passou a dominar as teorias gerais de administração, influenciando também as de administração escolar, passou-se a enfatizar a sistematização, a standardização e a eficiência (Madaus, Scriven, Stufflebeam, 1983, p. 6-7), trinômio recorrente em estudos avaliativos da época.

Ainda segundo os autores supracitados, à tendência de mensuração sistemática e standardizada agregou-se, a partir da década de 1910, uma preocupação com a avaliação das aquisições propiciadas pelos programas educacionais: procurava-se medir e aferir a eficiência das escolas e dos professores. Objetivos educacionais eram traçados e exames eram elaborados para medi-los, havendo um crescente emprego dos testes padronizados para fazer inferências sobre a eficácia dos programas, considerando os resultados obtidos. Datam também, dessa época, os primeiros usos equivocados dos resultados das avaliações:

Eventualmente testes como aqueles em Boston [que] assumiram um caráter de referenciado à norma quando a percentagem de alunos aprovados tornou-se um padrão pelo qual os professores poderiam julgar se suas classes estavam acima ou abaixo do parâmetro geral para a cidade (Ballou, 1916). [...] [Além disso] testes elaborados por pesquisadores como Courtis, Ayers, Thorndike, e outros, que foram orientados para medir um conjunto muito preciso de objetivos instrucionais, [...] geraram dados normativos que possibilitaram um sistema comparar a si mesmo com outro (Tyack, Hansot, 1982). [...] Outro problema associado com estas avaliações iniciais [...] era que os resultados "objetivos" obtidos eram frequentemente usados como propaganda "para construir diques de dados contra marés crescentes de criticismo público". (Madaus, Scriven, Stufflebeam, 1983, p. 7).

O período de reconstrução social e econômica após a 1ª Guerra Mundial e a conjuntura econômica de alguns países, principalmente os Estados Unidos, após a recessão da década de 1930, influenciaram a ampliação do campo da avaliação para além da medida das capacidades individuais:

A avaliação deveria se dedicar ao êxito na escolarização. Comprometia-se, então, com a ideologia da eficiência social. Os objetivos educacionais eram estabelecidos em função do desenvolvimento industrial e com o esforço de recuperação da economia norte-americana. Observa-se, então, uma certa ampliação do campo da avaliação. Continua sendo fundamentalmente um processo de medida, porém, agora, mais preocupada com a adequação dos currículos às exigências sociais e econômicas, com a formulação de objetivos e a medida de seu cumprimento.

A avaliação, nesta fase, ganha um sentido mais operativo: ela passa a averiguar até que ponto os currículos e as práticas pedagógicas estão atingindo os objetivos de levar a escola a ser eficaz e alcançar as metas de eficiência que a economia exigia. Portanto, torna-se mais evidente a sua racionalidade instrumental. Ainda que permanecesse muito centrado nas escolas e, sobretudo, no eixo ensino-aprendizagem, seu campo se ampliou, na medida em que passou a articular os rendimentos

dos alunos às questões de currículos e programas. Sua importância também cresceu como mecanismo de controle e seleção, segundo a lógica utilitarista que então predominava, bem como a aceitação de sua fidelidade e cientificidade, graças ao aperfeiçoamento dos instrumentos de testes e medidas. (Dias Sobrinho, 2002, p. 21-22).

Contudo, observa-se que, diferentemente do que ocorre atualmente, as primeiras experiências em avaliação e testagem e seus usos para controle, seleção e gerenciamento ocorriam de forma localizada e isolada.

Digna de nota é a influência exercida por Ralph Tyler no desenvolvimento do campo da avaliação. Reconhecido como “pai da avaliação educacional” (foi o primeiro a cunhar o termo), Tyler não só trouxe a ideia de avaliação relacionada aos objetivos educacionais (Vianna, 2000, p. 47-66), como também concebeu que a avaliação seria realizada pela comparação dos resultados obtidos – *actual outcomes* – com aqueles intencionados pela intervenção – *intended outcomes* (Madaus, Scriven, Stufflebeam, 1983, p. 8-9), realizando o primeiro estudo longitudinal de largo alcance, o *Eight-Year Study*, ocorrido entre 1932 e 1940.

Os vinte anos que seguem, ou seja, a década de 50 e quase toda a de 60, são dedicados à expansão e ao aperfeiçoamento técnico relacionados às práticas de testagem e ao desenvolvimento de teorias que ajudassem a explicitar os objetivos referentes aos conteúdos do que seria avaliado. Nesse período, por exemplo, são produzidas as taxonomias de Bloom,² que ficaram conhecidas universalmente. Vale ressaltar que, ainda nessas décadas, as iniciativas avaliativas e o desenvolvimento técnico da área ocorriam em nível local, ou seja, as avaliações tinham um alcance limitado, sem projeção estadual ou nacional e praticamente sem envolvimento do governo federal ou de suas agências.

A partir da metade da década de 60, a área sofreu novo grande impulso. Com a promulgação da Lei Educacional de Defesa Nacional de 1958, nos Estados Unidos, em resposta à necessidade de um ensino mais eficiente nas escolas, principalmente na Matemática e nas Ciências, gerou-se uma demanda por avaliações de programas elaborados para a melhoria dos currículos e dos projetos daquelas disciplinas. Como explicam Worthen, Sanders e Fitzpatrick, o lançamento do *Sputnik I*, foguete soviético, em 1957, abalou a crença dos Estados Unidos em sua potencialidade técnica e científica, produzindo uma demanda por avaliações dos currículos e das práticas de Matemática e Ciências, já que o ensino dessas disciplinas deveria ser mais eficaz. Dessa forma, o governo americano passou a investir milhares de dólares para o aprimoramento de programas e o desenvolvimento dos currículos dessas áreas (Worthen, Sanders, Fitzpatrick, 2004, p. 65).

Além disso, o desenvolvimento de projetos nas áreas sociais e da saúde, com o objetivo de equalizar as oportunidades para todos os cidadãos americanos, bandeira dos governos de John Kennedy e Lyndon Johnson, levou a um investimento maciço em programas sociais. Segundo José Dias Sobrinho (2002, p. 26), tais investimentos calcavam-se na crença liberal de que, ao investir em programas que combatessem os diversos

² Benjamim Bloom, durante a década de 1950, liderou uma comissão de pesquisa, com participação de pesquisadores de diversas universidades americanas, que produziu uma estrutura hierárquica dos objetivos educacionais em três distintos níveis – cognitivo, afetivo e psicomotor –, mais conhecida como a Taxonomia de Bloom. Publicada no Brasil, a obra resultante desse trabalho influenciou as discussões sobre planejamento e objetivos do ensino (Bloom et al., 1972).

problemas sociais existentes, seria possível superá-los e propiciar, assim, um melhor desenvolvimento da sociedade.

Nesse sentido, a avaliação da eficácia dessas políticas e programas, por meio da quantificação dos resultados obtidos, passou a ser foco de atenção dos governos. Era necessário avaliar os programas para conferir maior racionalidade aos investimentos, assegurando credibilidade aos projetos e transparência na gestão dos recursos, já que muitos bilhões de dólares estavam sendo destinados ao financiamento deles. Teorias seminais para o campo de avaliação, produzidas por autores como Donald Campbell e Michel Scriven, são divulgadas à época, e é possível observar grande preocupação com a busca pela “verdade” sobre os resultados dos programas, baseada no interesse público (Shadish, Cook, Leviton, 1991).

Um terceiro fator que contribuiu para o desenvolvimento da avaliação de programas na década de 60 foi a aprovação da Lei do Ensino Fundamental e Médio (LEFM), em 1965, que “propunha um aumento colossal do financiamento federal da educação, com dezenas de milhares de bolsas federais para escolas municipais e estaduais e para universidades e órgãos regionais” (Worthen, Sanders, Fitzpatrick, 2004, p. 69).

A falta de evidências comprobatórias de que financiamentos federais tivessem impactos positivos ou melhorias genuínas no setor da educação fez com que fosse exigida, pelo congresso americano e com o apoio do presidente John Kennedy, a avaliação das atividades realizadas pelos beneficiários dos fundos federais. Os educadores passaram a ter que avaliar suas próprias atividades, sendo a LEFM considerada um marco na história da avaliação de programas e políticas educacionais.

Entretanto, no início desse processo, a falta de pessoal especializado para suprir a demanda por avaliações fez com que muitas delas fossem realizadas a partir de concepções e metodologias inadequadas que, geralmente, se apoiavam nos conhecimentos produzidos em teorias de áreas afins, como a Psicometria e as Ciências Sociais, gerando, entre outros problemas, relatórios de avaliação irrelevantes. Segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), foi o diagnóstico desse “empobrecimento” teórico e metodológico da área que propiciou a abertura do debate sobre a avaliação de programas, resultando na ampliação da discussão sobre questões conceituais e metodológicas que balizavam a prática dos avaliadores.

Esse movimento deu início ao desenvolvimento de diferentes abordagens filosóficas e metodológicas na área, com efetivos esforços para a construção de conhecimentos empíricos e conceituais que a subsidiassem. Contudo, apesar de começar a existir uma preocupação de técnicos e estudiosos com aspectos que ultrapassavam a mensuração de resultados obtidos pelos programas, observa-se que o foco, neste momento, mantinha-se sobre os dados mais quantitativos da avaliação.

A lógica de racionalidade técnica e econômica que embasou a avaliação de programas e sistemas nas décadas de 60 e 70 do século 20, apesar de persistir na década posterior, foi influenciada pela reconfiguração da sociedade e da economia observada a partir das mudanças tecnológicas,

principalmente nas áreas da informática e das telecomunicações, que influem sobre o sistema capitalista.³ Tais mudanças tiveram implicações tanto na organização quanto no papel dos Estados-Nação, que viram a necessidade de alterar algumas de suas funções, a fim de viabilizar o crescimento econômico interno e superar a crise de Estado que levava ao aumento da desigualdade e à exclusão social.⁴

Assim, a avaliação de programas e políticas educacionais passou a ser ressignificada e a adquirir papel central no âmbito das políticas públicas. Nessa lógica, diversos governos, no Brasil e no mundo, passam a demandar avaliações dos sistemas educacionais, como será visto posteriormente.

Os anos 90 e a avaliação de programas e sistemas educacionais em países americanos: para que servem os resultados da avaliação?

Alicia Bonamino (2002, p. 15-16) explica o contexto de desenvolvimento da avaliação de sistemas no Brasil nos anos 1990:

No final dos anos 80, o reconhecimento da inexistência de estudos que mostrassem mais claramente o atendimento educacional oferecido à população e seu peso sobre o desempenho dos alunos dentro do sistema escolar conduziu às primeiras experiências de avaliação do ensino de primeiro grau.

Já nos anos 90, o sistema de avaliação da educação básica passa a inserir-se em um conjunto mais complexo de inter-relações, em cujo interior operam o aprofundamento das políticas de descentralização administrativa, financeira e pedagógica da educação, um novo aparato legal e uma série de reformas curriculares. Essas inter-relações estão demarcadas pelo encerramento do ciclo de recuperação da democracia política e pela aceitação das novas regras internacionais, derivadas da globalização e da competitividade econômica.

Apesar de se referirem ao caso brasileiro, as considerações de Bonamino espelham a lógica de desenvolvimento de alguns dos sistemas de avaliação dos países americanos que, preocupados com os índices e a qualidade dos serviços educacionais e impelidos pela necessidade de um gerenciamento eficaz dos recursos disponíveis para a educação, valorizam as informações obtidas por meio da aplicação de testes aos alunos como suporte à tomada de decisões na área educacional.

Nessa conjuntura, a avaliação de sistemas passa a ser um ponto de destaque nas propostas de políticas públicas em vários países do globo. Ao explicar a centralidade da avaliação, Patricia Broadfoot (1996, p. 7), ao tratar da função social da avaliação em seu livro *Education, assessment and society*, afirma que a “avaliação educacional em várias formas tem sido de importância central na criação de sistemas educacionais *per se* através da racionalização da provisão educacional e do controle da prática educativa”.

Mediante essa racionalização e controle, o gerenciamento deixa de ser realizado no âmbito de estruturas burocráticas para ser orientado

³ Essas redefinições tiveram lugar, principalmente, nos últimos 25 anos do século 20, acirrando-se com o fim da Guerra Fria e a abertura dos estados soviéticos à economia capitalista.

⁴ Muitos são os autores que analisam as relações entre neoliberalismo, papel do Estado e avaliação de forma bastante detalhada, constituindo-se referência para os que buscam se aprofundar nessa questão. Tendo em vista a existência de trabalhos de excelente qualidade sobre essa temática, optamos por não aprofundá-la nesta reflexão, já que o objetivo é ressaltar as diversas perspectivas que a avaliação de sistemas e programas tem assumido durante seu desenvolvimento. Para um maior aprofundamento nas questões concernentes ao neoliberalismo, Estado e avaliação, conferir as obras de Afonso (1998, 2000), Sousa (1997) e Hidalgo e Silva (2001), que se ocupam especificamente da avaliação da educação básica no Brasil.

pelos resultados obtidos por meio de indicadores de *performance* e do cumprimento de objetivos previamente determinados pelos centros decisores do governo. A avaliação de programas e sistemas educacionais começa a exercer a função de controle sobre os serviços educacionais e prestação de contas tanto ao Estado quanto à sociedade. Como explica Dias Sobrinho (2002, p. 29),

a avaliação assumiu basicamente as características de *accountability*: uma forma tecnocrática de valorar e um procedimento burocrático de exigir o cumprimento de obrigações. É inevitável a conexão entre a *accountability* e a ideologia da eficiência. A responsabilidade, antes entendida nos âmbitos universitários como pertinência e equidade, ou em outras palavras, a prestação de contas à sociedade como um todo, referida como *accountability*, se transforma na exigência de demonstração na obtenção de determinados resultados através do emprego dos meios mais eficientes. É, portanto, a capacidade de prestar contas não à sociedade, mas aos governos e aos clientes.

Segundo Broadfoot (1996), essa *accountability*, compreendida enquanto prestação de contas, pode assumir diversas formas, a depender do país. Ela desenvolve sua argumentação explicando que em alguns países a ênfase pode recair sobre procedimentos de *garantia* de qualidade, como a autoavaliação institucional (por meio da qual a escola se responsabilizará por sanar suas dificuldades particulares) ou a avaliação docente, enquanto que em outros pode incidir sobre os procedimentos de *controle* de qualidade. Independentemente da ênfase dada, o uso de diferentes métodos de avaliação formal para exercer controle, mediante o que a autora chama de “linguagem da *accountability*”, tem se tornado uma característica típica e proeminente das políticas educacionais, nas quais a avaliação assume papel central.

Klinger, DeLuca e Miller (2008) retomam alguns autores para discutir os objetivos da avaliação. A partir de seu estudo, ressaltam que “noções de *accountability* educacional mudam em resposta a movimentos econômicos e políticos” e, conseqüentemente, “os propósitos dos programas de avaliação frequentemente mudam ou se expandem, embora sem mudanças substantivas no programa de avaliação” que está em execução. De qualquer forma, segundo esses autores, haveria três diferentes propósitos para as avaliações em larga-escala: *accountability*, classificação e seleção *gatekeeping* e diagnóstico instrucional:

Accountability relates to public concerns regarding the educational system and student competencies [...]. These assessments are often associated with program and system examinations intent on providing information about specific schools, school-based initiatives, programs, and teachers. Large-scale assessments impact student –, program –, and system-level decisions under the auspices of accountability to stakeholders. They typically provide data supporting program modifications or reflecting the health of the provincial/territorial educational system. The belief is that such assessment programs effect change in policy, curriculum, and practice, especially

in a climate of data driven decision making (Madaus, Kellaghan, 1992). [...] Gatekeeping is used to grant students privileges such as graduation, admission, or grade promotion. At the extreme, results from the large-scale assessments become the sole determiner of a student's success. [...] Large-scale assessments for instructional diagnosis seek to determine what students actually know with respect to a set of criteria, subject expectations, or learning outcomes (Nagy, 2000). Assessment results are provided to teachers and students in a timely manner in order to support and guide instruction and learning.

Contudo, parece que as lógicas dominantes são as de *accountability* e *gatekeeping*, principalmente a de *accountability*, que é assumida e enfatizada, inclusive, por agências que têm grande influência sobre os sistemas educacionais, como é o caso da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco). No documento *O financiamento e a gestão da educação na América Latina e no Caribe*, produzido em parceria com a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), o conceito de *accountability* é central, sua importância para a educação é defendida e são realizadas indicações sobre como proceder para uma efetiva *prestação de contas*.

Uma maior autonomia da escola reconhece a importância da prestação de contas (*accountability*), cujo objeto é entregar informação à comunidade, às autoridades e à sociedade no geral, saber se o estabelecimento está cumprindo com as metas e funções acordadas. O sistema de prestação de contas se associa à melhoria do desempenho dos alunos não somente porque faculta a atores extraescola – desde pais até instâncias centrais de planejamento e avaliação – para exigir uma oferta pertinente e de qualidade, mas também porque introduz na escola rotinas de compromisso e monitoramento, que impõem maior sentido de responsabilidade pelo funcionamento e pelos resultados. (Cepal, Unesco, 2004, p. 71).

Percebe-se um forte caráter ideológico no debate do *accountability*, em que discursos aparentemente democráticos e legítimos (como a transparência de informações) são utilizados para respaldar ações centralizadoras e antidemocráticas, cuja principal característica é a manutenção do controle sobre o sistema de ensino pelo governo, sem que este assuma, diretamente, a responsabilidade integral pelos serviços prestados. Nesse sentido, observa-se que avaliar o sistema educacional é uma ação essencial a essa lógica de prestação de contas e, por isso, tem se consolidado em vários países do mundo.

No Brasil e em outros países do continente americano, essa centralidade do papel da avaliação passa a ocorrer no final dos anos 1980 e na década de 1990,⁵ quando o panorama internacional atribuiu maior importância à avaliação educacional em larga escala, especialmente com relação aos sistemas responsáveis pela educação básica.

Observa-se, também, que a internacionalização da ideia de avaliar sistemas e programas educacionais deve-se à conjuntura social e

⁵ Refazer o histórico da avaliação educacional no Brasil foge aos objetivos deste trabalho. Contudo, alguns estudiosos já se dedicaram ao assunto e o leitor poderá encontrar boas referências em Vianna (2000), Bonamino (2002) e Sousa e Freitas (2004). Deve ficar claro, porém, que, apesar de o desenvolvimento dos sistemas de avaliação no Brasil ser recente, avaliar sistemas educacionais não é uma novidade, sendo que diversas iniciativas já eram desenvolvidas no Brasil e no exterior. O que mudou, em perspectiva mundial, foram as funções da avaliação e o uso objetivo de seus resultados.

econômica globalizada e à influência de organismos multilaterais⁶ na disseminação da necessidade de avaliar os sistemas de ensino. Essa última questão é ressaltada por Costa (1998, p. 40-41), ao comentar a avaliação educacional no sistema argentino:

A avaliação educacional, que tem décadas de tradição nos países centrais, desde os anos 80 aumentou muito em nível dos sistemas educativos na América Latina, por impulso tanto dos organismos que operam na região – os de educação, ciência e cultura –, como dos organismos que propõem as políticas econômicas.

Essa tendência acentuou-se nos anos 90, chegando a ser incorporada como uma instância institucionalizada nos processos de reformas ou de transformações educacionais impulsionadas pelo Estado, inclusive nas leis que regulam a educação dos países. Citamos como exemplos os casos da Argentina (Lei Federal da Educação – 1993), Bolívia (Lei da Reforma Educacional – 1994) e Colômbia (Lei Geral de Educação – 1994).

Barrera (2000) retrata a disseminação da avaliação de sistemas educacionais no final do século 20, divulgando um levantamento dos sistemas que já estavam consolidados até o início do segundo milênio.

Conforme os dados registrados no Quadro 1, nota-se que, durante a década de 80, apenas cinco países haviam iniciado alguma experiência nacional em avaliação dos sistemas de educação: Panamá, Costa Rica, Chile, Colômbia e Estados Unidos. No período entre 1990 e 1995, esse número eleva-se para 14, com as iniciativas de Brasil e Honduras (1990), República Dominicana (1991), Guatemala (1992), Argentina, Canadá e El Salvador (1993), México (1994) e Paraguai (1995). Finalmente, consolidam-se os sistemas de Bolívia, Cuba, Equador, Nicarágua, Peru e Uruguai (1996) e Venezuela (1998).

Muitos dos programas de avaliação foram desenvolvidos a partir de 1995, quando a V Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo aprovou, em San Carlos de Bariloche, o Programa de Cooperação para o Desenvolvimento de Sistemas Nacionais de Avaliação da Qualidade da Educação.

Também se observa, ao visitar as páginas eletrônicas de diversos ministérios de educação, que os sistemas de avaliação tal como concebidos inicialmente foram modificados ao longo dos anos. Muitos países tiveram uma experiência inicial, patrocinada geralmente pelo Banco Mundial, que serve como antecedente ao desenvolvimento e à consolidação dos sistemas atuais.

⁶ Duas agências multilaterais que possuem grande força coercitiva nas questões educacionais dos países em desenvolvimento são o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Grupo Banco Mundial. A análise da influência dessas organizações na avaliação paulista extrapola os limites deste artigo. Contudo, o leitor pode conferir trabalhos que se dedicam a esse tipo de reflexão em Coraggio e Torres (1997), Haddad, Tommasi e Warde (1998) e Torres (1998).

Quadro 1 – Primórdios das avaliações de sistemas educacionais nas Américas

País	Nome do sistema de avaliação ⁽¹⁾	Ano de início ⁽²⁾
Argentina	Operativos Nacionales de Evaluación del Sinec (ONE)	1993 ⁽³⁾
Bolívia	Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simecal)	1996
Brasil	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)	1990
Canadá	School Achievement Indicators Program (Saip)	1993 ⁽⁴⁾
Chile	Sistema de Medición de Calidad de la Educación (Simce)	1987 ⁽⁵⁾
Colômbia	Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (Pruebas Saber)	1988
Costa Rica	Pruebas de Conocimientos	1986 ⁽⁶⁾
Cuba	Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación	1996 ⁽⁶⁾
El Salvador	Sistema Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (Sinea)	1993
Equador	Sistema Nacional de Medición de Logros Académicos (Aprendo)	1996
Estados Unidos	National Assessment of Educational Progress State (Naep)	1988 ⁽⁷⁾
Guatemala	Sistema Nacional de Medición del Logro Académico Sistema Nacional de Evaluación, Investigación y Estándares Educativos (Sineie)	1992
Honduras	Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (Sinece)	1990
México	Aprovechamiento Escolar – Carrera Magisterial	1994
Nicarágua	Evaluación del Currículo Transformado	1996
Panamá	Programa de Pruebas de Diagnóstico	1985 ⁽⁶⁾
Paraguai	Sistemas Nacionales de Evaluación del Proceso Educativo	1996 ⁽⁶⁾
Peru	Crece con Calidad y Equidad en el Rendimiento (Crece)	1996 ⁽⁸⁾
Rep. Dominicana	Sistema de Pruebas Nacionales	1991 ⁽⁶⁾
Uruguai	Unidad de Medición de Resultados Educativos	1996 ⁽⁶⁾
Venezuela	Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje (Sinea)	1998 ⁽⁶⁾

Fontes: Barrera (2000), León e Vasquéz (2009).

Notas:

(1) Os nomes das avaliações do sistema referem-se às avaliações da educação básica.

(2) Os anos de início do sistema referem-se à primeira experiência sistemática conhecida em cada país.

(3) Costa (1998).

(4) Canadá. CMEC. *Assessment: Pan-Canadian Assessment Program*.

(5) Chile. Simce. Pruebas nacionales.

(6) Unesco (2008).

(7) O Naep teve início em 1969; entretanto, mudanças curriculares levaram a transformações na avaliação e o Naep com a sua estrutura atual passou a ser aplicado a partir de 1988 (Mead, 1998).

(8) Peru. Ministerio de Educación. *Que és la UMC?*

Vale ressaltar que, em documento produzido pela Unesco intitulado *National learning assessments by country and region*, fica claro que muitos sistemas foram modificando-se ao longo das últimas duas décadas, nas séries avaliadas, no tipo de avaliação (censitária ou amostral) ou nos conteúdos avaliados.

Esse movimento evidencia a crescente importância atribuída aos sistemas de avaliação, suscitando indagações como: Qual a importância dada a esses programas de avaliação em cada país? Que papel foi relegado a essas ações na política educacional dos diversos países? Houve características comuns entre as experiências dos diversos países?

Para responder tais questões, é necessário refletir sobre os objetivos dessas avaliações e os usos declarados de seus resultados, com o intuito de analisar se há características comuns entre algumas das experiências de avaliação que acontecem atualmente.

Para a construção dessa análise, foi realizada pesquisa em fontes primárias, quando disponíveis, e, principalmente, secundárias. Para a construção dos quadros, utilizaram-se os objetivos de cada sistema divulgados por Barrera⁷ (2000), Wolff (2006) e Ravela *et al.* (2006), que centraram suas análises nos países americanos, reorganizando-os de forma a propiciar uma comparação entre eles, com complementações obtidas nos *sites* relativos à educação em cada país e pesquisas realizadas no *site* do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (Preal), todos documentos relacionados nas referências.

Quando possível, priorizou-se o uso de materiais oficiais referentes aos primeiros sistemas de avaliação que se concretizaram nos diversos países, a fim de se analisar os objetivos declarados inicialmente. Contudo, durante a pesquisa, pode-se observar que muitos desses objetivos foram modificados ou sofreram acréscimos⁸ ao longo dos anos, e nem sempre foi possível encontrar, nas fontes consultadas, informações relativas aos sistemas antecedentes, o que pode ter gerado imprecisão no preenchimento dos quadros que serão apresentados a seguir.

Para organizar os dados relativos aos objetivos das avaliações obtidos, retomou-se a distinção entre objetivos gerais das avaliações de sistema, apresentada por Klinger, DeLuca e Miller (2008), adaptando-a a quatro categorias:

- 1) Objetivos da avaliação relacionados à *accountability*;
- 2) Objetivos da avaliação relacionados ao diagnóstico instrucional/das aprendizagens;
- 3) Objetivos da avaliação relacionados ao gerenciamento e ao controle educacionais;
- 4) Objetivos da avaliação relacionados com a seleção, classificação, premiação ou certificação.

Em alguns casos, os objetivos declarados nos documentos oficiais ou em produções dos autores de referência poderiam relacionar-se a mais

⁷ Em seu trabalho, Barrera (2000) apresenta o ano de 1994 como o da primeira iniciativa de avaliação na Argentina. Optou-se, nesse caso, pela data anunciada por Costa (1998), pelo fato de ela fazer parte da equipe de avaliação argentina. Assim, sempre que possível, buscou-se confrontar os dados expostos pela autora com aqueles obtidos em *sites* oficiais ou documentos elaborados por membros das equipes de avaliação dos países elencados no Quadro 1. Quando foram encontradas datas divergentes, optou-se pela informação oficial.

⁸ Apontar todas estas mudanças, contudo, não é objetivo deste trabalho: optou-se por restringir a pesquisa às provas e aos sistemas de avaliação referidos no Quadro 1.

de uma categoria, a depender da interpretação que lhes fosse atribuída; nesses casos, realizou-se uma opção baseada no contexto em que a informação foi fornecida no documento consultado.

A série de quadros apresentados é ilustrativa da importância atribuída à avaliação para a melhoria da qualidade da educação e para a tomada de decisões acerca da política educacional, sendo possível ressaltar, a partir da análise das informações contidas, a dimensão gerencial dos sistemas avaliativos, aqui entendida como conceituada por Afonso (2000, p. 18):

Nas organizações, a avaliação é quase sempre um instrumento fundamental em termos de gestão. Particularmente importante na estruturação das relações de trabalho (por exemplo, como instrumento de seleção, promoção e desenvolvimento profissional) a avaliação é também um instrumento importante de controle e de legitimação organizacional. As escolas (enquanto organizações complexas) têm, com algumas similitudes, utilizado a avaliação para esses mesmos fins.

Compreende-se que a dimensão de gestão e gerenciamento do sistema educacional consiste no uso dos resultados da avaliação para a administração, o controle e o direcionamento das questões da educação. Essa perspectiva é ilustrada por objetivos que aparecem nas avaliações, como: produzir informação gerencial, proporcionar tomada de decisões para melhorar a qualidade, promover retroalimentação curricular, avaliar o impacto das políticas e dar continuidade à reforma educativa.

Contudo, também é possível perceber uma intenção de utilizar as avaliações com finalidade de diagnóstico de aprendizagens, muitas vezes para produzir informações visando à retroalimentação do sistema educativo. Os objetivos que poderiam propiciar um uso mais formativo dos resultados são, entre outros: conhecer as aprendizagens; disponibilizar informações para o professor e/ou a escola; avaliar o trabalho docente, os currículos, os textos; promover retroalimentação curricular; avaliar ganhos com reformas curriculares. Vários países declararam como objetivo para os processos de planejamento curricular e avaliação do aprendizado o uso das informações pelo professor. Contudo, nos demais objetivos deste grupo, observa-se que as similaridades entre os países são menos evidentes. Finalmente, no que se refere à categoria de *accountability* (prestação de contas e responsabilização pelos resultados), pode-se observar que diversos países incorporam esse discurso na sistematização de suas metas relacionadas à avaliação. As ideias de medição e monitoramento da qualidade estão presentes nas intenções declaradas pela maioria dos países que adotaram algum tipo de sistema de avaliação.

De forma geral, nota-se que, num momento inicial de consolidação dos sistemas de avaliação educacional, os objetivos declarados voltavam-se mais para gerenciamento e tomada de decisões políticas e prestação de contas e responsabilização (*accountability*), sendo possível observar características semelhantes entre os países.

Quadro 2 – Objetivos da avaliação relacionados com a *accountability*

Objetivos	País																Total				
	Argentina	Bolívia	Brasil	Canadá	Chile	Colômbia	Costa Rica	El Salvador	Equador	Estados Unidos	Guatemala	Honduras	México	Nicarágua	Panamá	Paraguai		Peru	Rep. Dominicana	Uruguai	Venezuela
Medir e controlar a qualidade	X		X		X	X	X	X				X	X					X		X	10
Avaliar a educação pública, a eficácia e a eficiência do sistema escolar											X					X	X				3
Medir, obter informações e comparar o nível de aprendizado que os alunos estão alcançando em diferentes Estados				X					X												2
Estimular a participação de outros setores da sociedade civil nas decisões relativas à educação	X																				1
Fornecer informações para famílias/alunos					X																1
Informar a sociedade civil sobre o quanto os sistemas educacionais estão indo ao encontro das necessidades dos alunos e da sociedade				X																	1
Consolidar um sistema educativo de informação ou um serviço de informações sobre educação		X				X	X				X							X			5
Avaliar o impacto de políticas																			X		1
Avaliar o trabalho docente, o currículo e os textos					X				X												2

Quadro 3 – Objetivos da avaliação relacionados com o diagnóstico instrucional/das aprendizagens

Objetivos	País																	Total			
	Argentina	Bolívia	Brasil	Canadá	Chile	Colômbia	Costa Rica	El Salvador	Equador	Estados Unidos	Guatemala	Honduras	México	Nicarágua	Panamá	Paraguai	Peru		Rep. Dominicana	Uruguai	Venezuela
Medir a aprendizagem; avaliar a qualidade da aprendizagem e o progresso do rendimento escolar; conhecer as aprendizagens		X			X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X			X		13
Conhecer as aprendizagens e os fatores associados; identificar desigualdades e insuficiências; avaliar a motivação dos alunos	X	X				X									X						4
Apoiar a capacitação docente em serviço					X								X								2
Fornecer informações para o professor para os processos de planejamento curricular e de avaliação do aprendizado		X				X	X	X	X			X						X	X	X	9
Disponibilizar informações à comunidade acadêmica para estimular projetos de pesquisa em educação; apoiar investigações						X			X												2
Produzir materiais de apoio, insumos para escolas, professores e supervisores	X	X											X								3
Fornecer informações para famílias/alunos/comunidade para compreensão do projeto pedagógico; promover a valorização da escolaridade					X	X	X														3
Avaliar o trabalho docente, o currículo e os textos									X												1
Promover retroalimentação curricular; avaliar ganhos com reformas curriculares								X							X						2
Promover uma cultura de avaliação; gerar competência técnica na área e atitude positiva em relação à avaliação	X		X																		2
Proporcionar aprendizagem no interior do sistema; promover discussão nacional sobre qualidade; estimular/promover melhoria das aprendizagens							X			X						X			X		4

Quadro 4 – Objetivos da avaliação relacionados com o gerenciamento e o controle educacionais

Objetivos	País																				
	Argentina	Bolívia	Brasil	Canadá	Chile	Colômbia	Costa Rica	El Salvador	Equador	Estados Unidos	Guatemala	Honduras	México	Nicarágua	Panamá	Paraguai	Peru	Rep. Dominicana	Uruguai	Venezuela	Total
Monitorar a qualidade; contribuir para o melhoramento da qualidade	X		X		X	X	X	X				X	X			X		X		X	11
Contribuir para a melhoria da equidade do ensino					X																1
Avaliar a eficácia e a eficiência do sistema escolar; supervisionar falhas e avanços; supervisionar o sistema	X				X						X					X	X				5
Subsidiar tomada de decisões políticas e tomada de decisões para melhorar a qualidade	X	X	X			X	X	X			X	X	X	X		X	X	X	X	X	15
Consolidar um sistema educativo de informação ou serviço de informações sobre educação		X				X	X					X						X			5
Dar continuidade à reforma educativa; implementar e avaliar intervenções educacionais e políticas		X			X																2
Avaliar o trabalho docente, o currículo e os materiais instrucionais; avaliar a escola e os seus mecanismos avaliativos				X	X				X												3
Produzir informação gerencial; melhorar a gestão institucional	X		X						X												3
Promover descentralização do sistema	X																				1
Avaliar ganhos com reformas curriculares								X							X						2
Bonificar os professores; prover incentivos salariais para professores que têm alunos com altos escores					X							X									2

Quadro 5 – Objetivos da avaliação relacionados com a premiação, seleção, classificação ou certificação

Objetivos	País															Totais						
	Argentina	Bolívia	Brasil	Canadá	Chile	Colômbia	Costa Rica	El Salvador	Equador	Estados Unidos	Guatemala	Honduras	México	Nicarágua	Panamá		Paraguai	Peru	Rep. Dominicana	Uruguai	Venezuela	
Bonificar os professores; prover incentivos salariais para professores que têm alunos com altos escores					X								X									2
Monitorar ou certificar o conhecimento dos alunos em relação aos padrões nacionais					X																	1
Avaliar conhecimento/capacidade dos professores													X									1

Objetivos relacionados ao diagnóstico instrucional e às aprendizagens apareceram reportados de forma mais dispersa nas fontes consultadas. Apesar de muitos países declararem a intenção de medir as aprendizagens, avaliar a qualidade da aprendizagem, entre outras, não foram encontradas muitas informações sobre a que serviria o diagnóstico realizado. Também nota-se, pela análise do Quadro 3, a preocupação de alguns países em propiciar informações que subsidiem o trabalho dos professores na sala de aula.

Casos mais raros foram as declarações de objetivos de alto impacto, como certificações, premiações, etc., o que não permite definir se tais objetivos estão excluídos das intenções dos programas de avaliação ou se, apenas, não são declarados nos documentos consultados. Além do mais, devido à natureza amostral da maioria dos programas nacionais de avaliação, o caráter de seleção, premiação ou certificação que alguns sistemas poderiam intentar fica comprometido. De qualquer forma, a avaliação do trabalho do professor e a sistematização de bônus ou atividades de capacitação docente foram objetivos compartilhados por alguns sistemas.

Observa-se, contudo, que, apesar de alguns dos objetivos declarados serem bastante propícios em contextos de esforço para a democratização da educação e a melhoria de sua qualidade e equidade, muitas críticas a esses sistemas ainda são produzidas. Entender os problemas que pesquisadores têm apontado no que se refere à consolidação deles é o objetivo da próxima seção.

Extrapolando a análise: algumas críticas realizadas aos sistemas nacionais de avaliação

Conforme visto anteriormente, a avaliação de sistemas educacionais não é uma novidade e muitos países a incorporaram nas reformas que se processaram nos últimos 20 anos, enfatizando a dimensão de controle da qualidade de ensino, entendida numa perspectiva de gestão e racionalização dos recursos disponíveis. Observa-se, assim, uma ênfase em três aspectos que, segundo Broadfoot (1996), têm sido objetivos centrais das avaliações: regulação da competição, avaliação da competência e controle (tanto do indivíduo quanto do sistema).

Outro aspecto retratado por essa autora e que ecoa uma preocupação já apontada anteriormente por Costa (1998), ao relatar a experiência argentina, refere-se à ênfase que vem sendo dada à análise técnica da avaliação, deixando-se para o segundo plano a análise dos propósitos e efeitos que esta tem nos sistemas em que é aplicada. Segundo ela:

A maior parte da literatura sobre avaliação de desempenho se preocupa com as técnicas de avaliação. Enquanto muitos estudos se preocupam com o desenvolvimento e o refinamento de diferentes abordagens de medida educacional, muitos outros oferecem poderosas críticas às técnicas de avaliação de desempenho e às falhas dessas mesmas técnicas quando aplicadas. [...]

Então poderosos e intensos debates sobre técnicas concorrentes, os quais têm tradicionalmente caracterizado a pesquisa sobre avaliação educacional auxiliaram a excluir da discussão da questão mais fundamental relacionada aos propósitos e efeitos dessa atividade. (Broadfoot, 1996, p. 12-13).

A preocupação com os propósitos e os efeitos das avaliações, ou com o debate educacional mais amplo, como chama Costa, deveria ser alvo de mais estudos e reflexão, mesmo porque os propósitos da avaliação definem a técnica a ser utilizada e, conseqüentemente, a interpretação e o uso que será feito de seus resultados.

O fato de enfatizar a necessidade de estudos mais aprofundados sobre os efeitos das avaliações e seus propósitos não significa que Broadfoot considere o debate técnico já resolvido. Em sua obra já citada, a autora questiona a adequação dos instrumentos utilizados, colocando em dúvida se são capazes de medir as conquistas em termos de habilidades e competências realizadas pelos alunos, ou se apenas verificam conteúdos conceituais. Ora, tais dúvidas apontam para a necessidade de discussão de aspectos técnicos, mas esta deveria ser realizada em conjunto com a discussão sobre os objetivos dos sistemas, os usos dos resultados e a difusão. Principalmente em um momento em que já se passaram mais de 20 anos da implantação dos primeiros sistemas de avaliação, o debate técnico aliado ao pedagógico poderia ser retomado para que ajustes fossem realizados em prol da consolidação de avaliações mais significativas, ou seja, cujos resultados pudessem alimentar debates e impulsionar o desenvolvimento do sistema educacional.

Outras questões a serem discutidas são a seleção dos conteúdos e habilidades que embasam as avaliações e a definição de níveis ou padrões de rendimento, tanto em seu caráter técnico (o que medir e como medir) quanto pedagógico. Nesse sentido, Broadfoot questiona se as matrizes e os parâmetros de avaliação não estariam orientados por uma visão da elite sobre conteúdos básicos e padrões mínimos, não necessariamente condizentes com as reais necessidades sociais e as possibilidades de desenvolvimento dos alunos.

Por outro lado, a definição de esdandartes baixos de proficiência poderia, com o tempo, gerar um empobrecimento curricular, impulsionando os sistemas a direcionarem os esforços para garantir o ensino do que é “cobrado” nas avaliações, deixando de lado outros conteúdos fundamentais para a educação básica das crianças e dos adolescentes em idade escolar.

Além desses questionamentos elaborados por membros da academia, mais distantes dos órgãos responsáveis pelo desenho e gerenciamento das avaliações, existem críticas que vêm sendo formuladas por pesquisadores e colaboradores envolvidos, direta ou indiretamente, com as equipes de avaliação de diversos países.

No seminário internacional “La dimensión política de la evaluación de la calidad educativa en Latinoamérica”, realizado em 2002 pela Unesco, cujo objetivo era fazer um balanço das avaliações implementadas na América Latina, ficou evidente que, apesar dos esforços realizados especialmente pelos países latino-americanos para a melhoria da qualidade de ensino, os dados obtidos por meio dessas avaliações mostram que pouco tem se alterado o quadro educacional da maioria dos países que as empregam enquanto instrumento de gestão. Essa constatação causa, segundo Tedesco (2003), certo mal-estar entre os gestores e os tomadores de decisão, traduzido por críticas e tensões que vêm à tona quando se procura debater a questão da avaliação sistêmica.

Tentando entender essas tensões, Iaies (2003) alerta para o fato de que é imprescindível que se supere o debate eminentemente técnico que dominou a área nos últimos 15 anos, atentando para a perspectiva política subjacente à avaliação. Para o autor, urge recuperar o sentido de avaliar os sistemas educacionais, e, para isso, é necessário assumir que os objetivos desse tipo de avaliação estão estreitamente vinculados a posturas político-filosóficas dos gestores.

Subentende-se, a partir da argumentação, que os resultados das provas não têm apresentado o impacto esperado na melhoria da qualidade do sistema educacional, porque as avaliações configuram-se em modelos cuja prioridade é *medir* o rendimento dos alunos, e não *avaliar*⁹ o sistema como um todo. A inexistência de clareza sobre os objetivos da avaliação e a dificuldade de definir e entrar em consenso sobre padrões de qualidade claros – que permitam comparar longitudinalmente os resultados obtidos e possam ser utilizados para analisar as possíveis mudanças que se operam a partir das políticas e programas implementados – fazem com que a preocupação recaia sobre os resultados das provas e sua dimensão

⁹ A diferenciação entre avaliação e medida tem sido alvo de atenção de inúmeros pesquisadores da área e pode ser encontrada nos trabalhos de Vianna (2000).

técnica, não se enfatizando as análises contextuais que permitiriam um melhor entendimento da situação educacional e uma intervenção mais efetiva. Como explica Iaies (2003, p. 18):

Os sistemas educativos deixaram de trabalhar para melhorar a qualidade e a equidade educativa e passaram a trabalhar para o melhoramento dos resultados das avaliações. [...] Os dispositivos e seus produtos têm tido maior impacto na construção do imaginário educativo da sociedade, que na transformação das estratégias educativas.

Nesse sentido, pode-se dizer que as decisões tomadas a partir dos resultados obtidos, muito relacionadas à redefinição de conteúdos curriculares na formulação de indicadores de uma “boa educação” e na definição de habilidades e competências a serem desenvolvidas nos alunos, parecem não ecoar na escola, não fazer sentido para aqueles que, em última instância, fazem as reformas acontecerem, ou seja, os professores e os técnicos escolares. Essas avaliações, em geral, não atentam para outras demandas que as escolas enfrentam, como as necessidades sociais do público que tem acessado a escolarização formal (e que, anteriormente, estava excluído dela), as características de formação dos profissionais que se dedicam à educação, a garantia de condições de educabilidade mínimas para que os estudantes possam produzir suas aprendizagens (Iaies, 2003).

Dessa forma, haveria uma distância entre as considerações técnicas que embasam a avaliação e o debate político-educacional que precisa ser enfrentado tanto na escola como nos níveis centrais pelos gestores do sistema. Como provoca o autor:

Construíram-se indicadores que se definiram tecnicamente, e que consideram quase com exclusividade as habilidades acadêmicas. Nossos índices não consideram o aumento das taxas de escolarização, a capacidade do sistema para homogeneizar atores de uma sociedade cada dia mais segmentada, dar conta dos novos públicos que a escola tem sido capaz de abrigar, da capacidade de conter outras realidades sociais, etc. E essas definições implicam uma tomada de postura ideológica, utilizar umas variáveis e abandonar outras; o certo é que a experiência dos 90 faz pensar mais em uma “não tomada” de posição política, no sentido de que os tomadores de decisões não se posicionaram nesse ponto. (Iaies, 2003, p. 20-21).

Patrícia Broadfoot já havia denunciado essa distância entre as propostas de avaliação, as necessidades socioeducacionais e a dinâmica escolar em sua obra de 1996 sobre o papel social da avaliação. Segundo a autora, faz-se necessário aprofundar o debate acerca do papel que as avaliações têm assumido na sociedade atualmente, principalmente quando essas avaliações relacionam-se a políticas e programas educacionais. Talvez essa possa ser uma das razões pelas quais essas propostas não têm impactado nos sistemas de forma significativa, mesmo quando aliadas a outras ações, dentro de uma reforma educativa mais ampla.

Ao apreciar os sistemas de avaliação implementados por diversos países latino-americanos, Iaies (2003) mostra que, apesar da diversidade

de modelos utilizados, há aspectos convergentes entre eles, quando o objeto de análise e comparação são os resultados obtidos pelos sistemas desde sua implantação. Revela ainda que, de maneira geral, não houve uma mudança significativa no rendimento dos alunos nos testes, e arrisca afirmar que essa invariabilidade não é apenas quantitativa, mas também qualitativa. Ou seja, além do número de acertos nos testes não ter variado muito, o tipo de teste em que os alunos têm um nível de acerto mais elevado também não teria mudado.

Outro aspecto que pode ser observado nos sistemas, segundo esse autor, é que as equipes técnicas se ocupam mais na produção da informação, obtida mediante os instrumentos utilizados, do que na exploração do potencial das informações para a mudança educativa. Ressalta ainda que, na maioria dos países, há um problema na comunicação das informações obtidas. Mesmo nos raros sistemas de avaliação em que há maior preocupação com uma análise refletida dos resultados e seu uso para a tomada de decisão, a elaboração e a divulgação dessa análise é tão demorada que acaba sendo pouco aproveitada para a reelaboração de estratégias pedagógicas ou a reorientação de políticas educacionais. Para Iaies (2003, p. 28-29), a forma como esses resultados têm sido comunicados gera uma sensação de deterioração do sistema educativo e de conseqüente imobilidade ou impossibilidade de este sistema melhorar qualitativamente.

Outro fato apontado na literatura relaciona-se aos usos objetivos dos resultados da avaliação e aos efeitos da avaliação propriamente dita. Os estudos concentram-se na análise da avaliação das aprendizagens ou, ainda, na compreensão da avaliação sistêmica, sem enfrentarem profundamente uma questão que é essencial: *o uso da avaliação*. Um exemplo dessa lacuna refere-se ao uso da avaliação como fonte de dados para a elaboração de programas de formação de professores. Por meio do estudo bibliográfico realizado, observa-se que a relação entre os usos dos resultados da avaliação e sua influência no aprimoramento da formação oferecida aos professores tem sido pouco explorada pelos estudiosos da educação e áreas afins. Mesmo importantes trabalhos que refletem sobre as possibilidades do uso dos resultados da avaliação visando à melhoria da qualidade de ensino (Vianna, 2003) não chegam a aprofundar a relação existente entre esses resultados e as possibilidades que apontam à formação dos professores, ficando clara a necessidade de estudos que busquem iluminar essa relação.

Dentre as muitas dimensões desse debate, encontram-se a influência da divulgação dos resultados sobre o seu uso, a relação entre os objetivos da avaliação sistêmica e às informações por ela produzidas e a discussão política e ideológica da aplicação dos resultados, já apontada anteriormente.

Considere-se primeiramente a dimensão que relaciona os usos dos resultados à sua divulgação e comunicação. Retomando a discussão já iniciada por Iaies, Pablo Halpern Britz (2003) explica que seria importante minimizar o caráter político-ideológico que a divulgação dos resultados

tem assumido na maioria das avaliações que ocorrem em países da América Latina. Isso porque, tecnicamente, as generalizações e a divulgação dos resultados brutos não se sustentam, já que as avaliações são desenhadas para obter informações mais gerais, que auxiliem na gestão dos sistemas educacionais como um todo. Poucos são os países que se dedicam ao desenvolvimento de instrumentos que permitam a obtenção de informações que possam ser utilizadas em nível local. Halpern Britz (2003, p. 94) vê problemas na divulgação dos resultados da forma como vem sendo realizada e aponta, como possíveis consequências, a limitação do uso da informação e a tendência de recuo na divulgação de dados para os meios de comunicação em massa:

Um olhar mais pessimista sobre esta tensão entre os debates técnico e público na educação assinala que a situação se fará crescentemente complexa. A massificação dos indicadores impedirá de circunscrever seu uso ao âmbito para o qual foram desenhados: cada vez mais será usado como um *ranking* para tomar decisões imediatas pela família, cada vez terá mais sentido transformá-lo em base de um debate político.

Esta desnaturalização dos alcances dos indicadores finalmente pode levar ao imobilismo: estariam dispostas as autoridades a seguir dando transparência a sua gestão sem que os instrumentos se voltem contra si? Estariam dispostos os instrumentos de comunicação a não disporem destes dados?

Ainda nessa linha de argumentação, José Joaquín Brunner traz uma importante contribuição que pode iluminar a discussão sobre a problemática do impacto das avaliações nas escolas ao analisar a questão da divulgação dos resultados das avaliações, especialmente nos jornais e periódicos. Segundo o autor, os periódicos não atentam para a complexidade dos resultados e o contexto em que são produzidos:

[Os periódicos] se limitam a ressaltar unidimensionalmente os produtos finais destes processos – a saber, os resultados enquanto pontuação – e a organizá-los em um esquemático *ranking* de países ou tipos de estabelecimento, suprimindo toda referência ao contexto onde estes resultados se obtêm. Com isso, se banaliza a informação que aportam os estudos nacionais e internacionais de medida do rendimento escolar e, o que é mais grave, se distorce a opinião pública e se limitam seus efeitos. (Brunner, 2003, p. 81-82).

Seria ingenuidade negar que a opinião pública tem forte influência sobre as decisões de gestores e políticos. Tanto os jornais quanto a literatura educacional, de tempos em tempos, apresentam exemplos nos quais gestores educacionais voltaram atrás na proposição de ações por estas não terem sido bem recebidas por professores e pela população educacional.¹⁰

É importante observar que, apesar de muitos pesquisadores se dedicarem ao estudo das avaliações de sistema e aos problemas dela decorrentes, essas reflexões parecem ter pouco impacto entre os gestores das políticas, visto que a incorporação da crítica e o uso dos conhecimentos

¹⁰ Seria interessante um aprofundamento, por meio de estudos empíricos, sobre a influência que a divulgação dos resultados tem sobre a opinião pública e a relação entre esta e os usos dos resultados das avaliações e o impacto delas nos programas educacionais.

elaborados para a reorientação das avaliações parecem estar fora do rol de intenções dos técnicos responsáveis pelo gerenciamento das avaliações. Broadfoot (1996) ilumina essa questão identificando uma desarticulação, um distanciamento entre os acadêmicos da área de avaliação e os responsáveis pela definição das políticas, que se mantêm isolados em seus respectivos campos de atuação.

Apesar disso, é possível localizar os limites dos usos dos resultados das avaliações relacionados principalmente às dimensões técnica, política e ideológica, conforme apontado anteriormente. Fica claro que o debate sobre avaliação deve ser encarado em sua complexidade, a fim de que os sistemas já consolidados possam se desenvolver e produzir informações que permitam superar os usos políticos e ideológicos que vêm sendo feitos dos resultados. Esse debate contribuiria efetivamente para iluminar a problemática educacional, possibilitando a realização de ações direcionadas para a melhoria da educação, o que exige uma análise que ultrapasse a comparação de resultados quantitativos sobre níveis de aprendizagem e considere, também, aspectos curriculares, de infraestrutura e de formação docente, dentre outros.

Referências bibliográficas

AFONSO, Almerindo. *Políticas educativas e avaliação educacional*. Portugal: Universidade do Minho, 1998.

_____. *Avaliação educacional: regulação e emancipação – para uma sociologia das políticas educativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000.

ARGENTINA. *Programa de evaluación de la calidad educativa*. Disponível em: <www.mejujuy.gov.ar/ecalidad>. Acesso em: 2 mar. 2010.

BARRERA, Susana. Políticas educacionales, calidad de la educación en latinoamérica y aporte de la evaluación como herramienta de gerencia social. In: INSTITUTO INTERNACIONAL DE INTEGRACIÓN DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO. *El proceso de la integración educativa – Mesa redonda “Convergencia Mercosur-CAN”*. La Paz, Bolívia, 2000. p. 79-114.

BLOOM, Benjamin S. et al. *Taxonomia dos objetivos educacionais*. 2 v. Porto Alegre: Globo, 1972.

BOLÍVIA. *Sistemas educativos nacionales: Bolívia*. Cap. 17. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/quipu/boli17.pdf>> . Acesso em: 03/03/2010.

BONAMINO, Alicia C. *Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Saeb: perguntas mais frequentes*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/perguntas_frequentes.htm>. Acesso em: 2 mar. 2010.

BROADFOOT, Patricia. *Education, assessment and society: a sociological analysis*. Buckingham: Open University Press, 1996.

BRUNNER, José Joaquín. Límites de la lectura periodística de resultados educacionales. In: IAIES, Gustavo et al. *Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires: IPE/UNESCO, 2003: 67-84.

CANADA. Council of Ministers of Education (CMEC). *Assessment: Pan-canadian Assessment Program*. Disponível em: <<http://www.cmec.ca/Programs/assessment/pancan/Pages/default.aspx>>. Acesso em: 3 mar. 2010.

CHILE. Ministerio de Educación. Sistema de Medición de Calidad de la Educación (Simce). *Presentación: Que és el Simce*. Disponível em: <www.simce.cl>. Acesso em: 1º mar. 2010.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. *Educación básica y media*. Disponível em: <<http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-156285.html>>. Acesso em: 2 mar. 2010.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Cepal); ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). *Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe* [versión preliminar]. Documento preparado para ser presentado en el 30º periodo de sesiones de la Cepal realizado en San Juan, Puerto Rico, del 28 de junio al 2 de julio de 2004. Disponível em: <www.cepal.org/id.asp?id=15462>.

CORAGGIO, José Luis; TORRES, Rosa Maria. *La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y médios*. Buenos Aires: CEM, Minõ y Dávila, 1997.

COSTA, Marta Elena. A avaliação de desempenho na área de língua na Argentina: a utilização de provas objetivas. *Série Idéias*, FDE, São Paulo, n. 30, p. 39-88, 1998.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de. *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-62.

EL SALVADOR. *Sistema Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (Sinea)*. Disponível em: <http://www.mined.gob.sv/downloads/Documentos/sinea2005_0_.pdf>. Acesso em: 1º mar. 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.

HADDAD, Sérgio; TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998.

HALPERN BRITZ, Pablo. Indicadores y sus usos en educación: una tensión no resuelta. In: IAIES, Gustavo et al. *Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires: IPE, Unesco, 2003. p. 85-96. Disponível em: <www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluar_evaluaciones_iipe.pdf>.

HIDALGO, Ângela Maria; SILVA, Ileizi L. F. (Orgs.). *Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90*. Londrina: Ed. UEL, 2001.

IAIES, Gustavo. Evaluar las evaluaciones. In: IAIES, Gustavo et al. *Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires: IPE, Unesco, 2003. p. 15-36. Disponível em: <www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluar_evaluaciones_iipe.pdf>.

KLINGER, Don A., DE LUCA, Christopher; MILLER, Tess. The evolving culture of large-scale assessments in Canadian education. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, n. 76, July 3, 2008. Disponível em: <<http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/klinger.html>>.

LEÓN, Adelina; VÁZQUEZ, Silvia A. Report on educational evaluation in Argentina and the surrounding debates. February 2009. Disponível em: <<http://www.idea-network.ca/userfiles/image/file/EvaluationReportArgentinaCTERA.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2010.

MADAUS, George; SCRIVEN, Michael; STUFFLEBEAM, Daniel. Program evaluation: an historical overview. In: MADAUS, George; SCRIVEN, Michael; STUFFLEBEAM, Daniel (Ed.). *Evaluation models: viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff, 1983. p. 3-22.

MEAD, Nancy. Programas Mínimos e Testes de Avaliação: a experiência norte-americana. *Série Idéias*, FDE, São Paulo, n. 30, p. 137-146, 1998.

MÉXICO. Secretaria de Educación Pública. *Programas: evaluación externa de programas federales*. Disponível em: <http://sep.gob.mx/wb/sep1/programas_federales_sujetos_a_evaluacion_externa>. Acesso em: 4 mar. 2010.

_____. *¿Qué es el INEE?*. Disponível em: <http://www.inee.edu.mx/>. Acesso em: 4 mar. 2010.

PARAGUAI. Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo. *Pruebas nacionael*. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/paraguay/prueba_nacional.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2010.

PERU. Ministerio de Educación. *¿Qué es la UMC?* Disponível em: <http://www2.minedu.gob.pe/umc/index2.php?v_codigo=34&v_plantilla=2>. Acesso em: 5 mar. 2010.

RAVELA, Pedro et al. Los proximos pasos ¿Como avanzar en la evaluación de aprendizagens en América Latina? In: ARREGUI, Patrica (Ed.). *Sobre estándares y evaluaciones en América Latina*. Santiago: Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación, Preal, 2006. p. 53-122. Disponível em: <<http://www.thedialogue.org/page.cfm?pageID=32&pubID=388>>.

SHADISH, William; COOK, Thomas; LEVINTON, Laura. *Foundations of program evaluation: theories of practice*. Newbury Park, CA: Sage, 1991.

SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian . Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, Dalila A. de (Org.). *Gestão democrática da Educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 264-284.

_____. 40 anos de contribuição à avaliação educacional. In: COSTA, Albertina de O.; MARTINS, Ângela Maria; FRANCO, Maria Laura P. B.(Orgs.). *Uma história para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: Annablume, 2004. p. 171-200.

_____. Ensino fundamental: avaliando as políticas de avaliação educacional. Texto apresentado no Seminário "Avaliar para quê? Avaliando as políticas de avaliação educacional", realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em Brasília, no dia 8 de abril de 2003.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; FREITAS, D. N. T. Políticas de avaliação e gestão educacional Brasil, década de 1990 aos dias atuais. *Educação em Revista*, UFMG, Belo Horizonte, n. 40, p. 165-185, 2004.

TEDESCO, Juan Carlos. Prólogo. In: IAIES, Gustavo et al. *Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires: IPE, Unesco, 2003. p. 11-14. Disponível em: <www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluar_evaluaciones_iipe.pdf>.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC, 1998. p. 173-191.

UNESCO. National learning assessments by region and country. In: EDUCATION FOR ALL: GLOBAL MONITORING REPORT. *Education for All by 2015: will we make it?*. 2008. Disponível em: <<http://www.unesco.org/education/gmr2008/annexes/annex3.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2010

UNITED STATES. Department of Education. *An introduction to Naep: National Assessment of Educational Progress*. 2008. Disponível em: <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/about/introduction_to_naep_2008.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2010.

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Primaria. *Estudio de evaluación de impacto de la educación inicial en el Uruguay*. Montevideo, 2000. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/uruguay/evaluacion_inicial.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2010.

VIANNA, Heraldo. *Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas*. São Paulo: FCC, 2003.

_____. Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos. In: _____. *Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos*. São Paulo: Ibrasa, 2000. p. 21-46.

_____. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 12, p. 7-24, jul./dez. 1995.

WOLFF, Laurence. Las evaluaciones educacionales en América Latina: avance actual y futuros desafíos. In: ARREGUI, Patricia (Ed.). *Sobre estándares y evaluaciones en América Latina*. Santiago: Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación, Preal, 2006. p. 13-52. Disponível em: <<http://www.thedialogue.org/page.cfm?pageID=32&pubID=388>>.

WORTHEN, Blaine; SANDERS, James; FITZPATRICK, Jody. *Avaliação de programas: concepções e práticas*. São Paulo: Gente, 2004. p. 15-96.

Adriana Bauer é doutoranda vinculada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na área Estado, Sociedade e Educação.

dri_bauer@yahoo.com.br // dri.bauer@usp.br

Recebido em 16 de novembro de 2009.

Aprovado em 19 de abril de 2010.

Equidade e desempenho escolar: é possível alcançar uma educação de qualidade para todos?

Maria Alice Setúbal

Resumo

Nos últimos anos, verifica-se no Brasil a ampliação dos setores da sociedade que participam dos debates sobre educação. Uma das vozes que ganha cada vez mais força é a dos economistas que, de algum modo, estão orientados pelas teorias do capital humano. Este artigo procura debater algumas posições-chave assumidas por esse grupo de economistas, em particular as que foram apresentadas no livro *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Esse debate é proposto a partir de três temas: os mecanismos institucionais de gestão, o lugar da escola e da família e, ainda, a educação no contexto da vulnerabilidade social. Por fim, o artigo procura apontar algumas premissas para que nosso sistema educacional possa ter ganhos de qualidade com equidade, sobretudo nos territórios urbanos em situação de alta vulnerabilidade social.

Palavras-chave: educação; políticas públicas; qualidade e equidade; capital humano.

Abstract

Equity and school performance: it is possible to achieve good quality education for all

Recent years have witnessed the enlargement of Brazilian society groups that participate in educational debate. One of the voices that have gained increasing strength was that of the economists, somehow led by theories of human capital. This article discusses a few key positions taken by this group of economists; particularly those presented in the book Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro. The debate is structured according to three themes: the institutional mechanisms of management, the role of school and family, and education in a socially vulnerable context. Finally, the article tries to point out some requirements that have to be met if our educational system is to make improvements in quality with equity, particularly in highly socially vulnerable urban areas.

Keywords: education; public policies; quality and equity; human capital.

A ampliação do debate da educação para diferentes setores da sociedade trouxe à tona interpretações e contribuições diversas que têm o mérito de envolver a sociedade na discussão de quais seriam os caminhos para se alcançar uma educação de qualidade para todos.

Dentre essas análises, a teoria do capital humano foi amplamente difundida no Brasil pelos economistas desde a década de 1970. A partir dos anos 90, passou a ser entendida, do ponto de vista das pessoas, como as capacidades e as competências que cada um deve adquirir no âmbito da escola para atingir uma posição melhor no mercado de trabalho. Nessa perspectiva, a educação enfatizou o capital humano individual que habilita as pessoas para a competição por trabalho. Do ponto de vista do mercado, o capital humano é visto como as capacidades humanas que são necessárias para que a atividade econômica possa se expandir e se diversificar num cenário de acirramento da concorrência internacional.

Vários estudos recentes buscam analisar um panorama da história da educação brasileira e latino-americana, dentre eles, os de Simon Schwartzman e Cristian Cox (2009), que organizaram um livro sobre as políticas educacionais com o objetivo de aproximar as visões de economistas, sociólogos e educadores. Os autores afirmam que as novas políticas educacionais deveriam centrar-se na agenda de transformações das capacidades das quais dependem os desempenhos dos docentes em

sala de aula e os dos gestores nos centros de decisão, assim como os resultados de aprendizagem de alunos e sistemas escolares.

De forma direta ou indireta, a discussão atual sobre os rumos da educação brasileira passa por um debate que envolve uma postura, se não exclusiva, marcadamente defendida por uma perspectiva economista, e é nesse âmbito que será concentrada esta análise. São inúmeros os trabalhos sobre educação publicados por economistas, e, obviamente, não existe uma uniformidade entre eles. O que há em comum é uma abordagem específica para analisar os problemas e os caminhos a serem propostos na área educacional.

Neste estudo, o debate será focado na obra *Educação básica no Brasil*, organizada por Fernando Veloso, Samuel Pessoa, Ricardo Henriques e Fábio Giambiagi em 2009 e prefaciada por Marcos Lisboa. Com a exceção de José Francisco Soares, estatístico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), os demais autores são economistas formados em universidades de primeira linha do Rio de Janeiro ou de São Paulo e vários têm pós-graduação fora do Brasil, especialmente nos Estados Unidos.

A visão da educação do ponto de vista dos economistas não é nova no Brasil, e remete-se aqui à ótima análise realizada por Almeida (2008) em "O assalto à educação pelos economistas". Nesse texto, a autora analisa o fortalecimento da posição dos economistas no campo educacional e o enfraquecimento da posição daqueles que ela chama de bacharéis-educadores. Ao retomar o debate da década de 1970 entre os economistas Carlos Langoni (1973) e Albert Fishlow (1972), ela mostra como as discussões dos economistas se deslocaram do binômio educação e crescimento econômico para o tema educação e distribuição de renda.

De forma resumida, para Fishlow, a renda do trabalho diminuiu nos anos 60 como consequência: 1) da compressão dos salários pelo controle do aumento salarial explicitado pelo Plano de Ação Econômica Governamental (Paeg), lançado em 1964; e 2) do impedimento legal de sindicatos e grevistas questionarem juridicamente reajustes salariais em face da inflação e do aumento da produtividade do trabalho. Em 1972, Langoni rebateu essa tese ao defender que a concentração de renda era resultado de um duplo movimento de efeito temporário: 1) aceleração do crescimento econômico em um país de renda *per capita* baixa; e 2) transformação da estrutura agrária em uma estrutura industrial, o que trouxe como consequência uma migração dos recursos para os espaços mais produtivos. Esse seria um efeito temporário de desequilíbrio do mercado de trabalho que levaria a um mecanismo autocorretor quando a oferta de trabalho mais qualificada se tornasse maior.

Nesse quadro, para Fishlow, o sistema educacional brasileiro era, em si mesmo, um mecanismo que mantinha a estrutura existente, reservando acesso ao diploma àqueles que tinham pais escolarizados e que dispunham de uma renda razoável. Nas réplicas e trélicas, fica claro que na visão de Langoni a educação e a saúde eram mais consequências do desenvolvimento econômico do que suas molas propulsoras. Na retomada da educação nos anos 90, contexto da formação e das pesquisas realizadas pelos autores do livro *Educação básica no Brasil*, alguns debates feitos

pelos economistas aproximam-se da concepção de Fishlow na relação entre renda e educação. A posição de Langoni, de que as desigualdades de renda são produzidas pelas desigualdades educacionais, também ecoa nos debates contemporâneos, como veremos adiante com a análise dos artigos.

Se as análises da educação brasileira realizadas por economistas datam de algumas décadas, pode-se, no entanto, considerar que foi nos últimos anos que esse tema ganhou o interesse de um número maior deles, gerando entre os educadores posições diferenciadas. Muitas vezes, como aponta Marcos Lisboa (2009), os estudos baseados em dados quantitativos têm sido desqualificados por puro preconceito, em nome de uma retórica que mais fala de um desejo do que seria a educação ideal do que em análises que confrontem a realidade como ela é. O autor vai além, observando que há vários anos os organizadores de *Educação básica no Brasil* se dedicam a trazer para o debate acadêmico brasileiro os resultados da pesquisa internacional sobre problemas sociais e desenvolvimento econômico.

Sem dúvida, tem grande mérito um trabalho que busca traçar um panorama da educação no Brasil nos últimos 15 anos, desde a educação infantil até o ensino médio, baseando-se em estudos e pesquisas acadêmicas. Tratando-se de economistas, é também interessante que esses estudos reflitam resultados eminentemente quantitativos, o que contribui para a compreensão dos gargalos educacionais, nem sempre percebidos pelos educadores que tendem a ter um olhar mais qualitativo. No entanto, como veremos adiante, não parece que a questão central esteja em termos de uma visão quantitativa *versus* uma visão qualitativa, ainda que essas diferenças se façam presentes.

O conjunto dos capítulos do livro *Educação básica no Brasil* expõe o panorama da educação brasileira, com seus avanços e fragilidades. Para efeito de análise, foram selecionados alguns capítulos considerados mais representativos para os aspectos discutidos neste artigo: Lisboa (2009), Veloso (2009a), Neri (2009), Barbosa Filho e Pessoa (2009), Soares e Marotta (2009), Ribeiro e Menezes Filho (2009), Veloso (2009b), Gremaud e Fernandes (2009), Ferraz (2009). Também é importante ressaltar que o objetivo não foi analisar cada um dos textos mencionados, mas sim introduzi-los no debate central.

O objetivo deste artigo é estabelecer um diálogo entre uma visão defendida por um grupo de economistas e outra mais ligada a educadores, buscando encontrar os pontos de interlocução possíveis entre essas posições. A tensão reside algumas vezes em uma oposição entre igualdade e mérito, outras entre integração e exclusão, ou ainda entre capital humano e socialização. Contudo, acredita-se que, a despeito das diferenças, a sociedade brasileira já construiu importantes consensos que são um legado a preservar. Não se trata, portanto, de averiguar quem tem razão, e sim de fazer uma reflexão sobre os resultados dos estudos presentes em *Educação básica no Brasil* à luz das experiências e dos trabalhos realizados por outros estudiosos da educação.

Mecanismos institucionais de gestão

Como ponto de partida, é importante destacar que todos os estudos mencionados evidenciam direta ou indiretamente a tese comprovada teórica e empiricamente da relação positiva entre educação, crescimento econômico e diminuição das desigualdades sociais. No entanto, como se dá essa relação de forma mais aprimorada ainda é palco de discussões. O estudo de Barbosa Filho e Pessoa (2009) demonstra que cada ano de escolaridade formal eleva, na média, a renda do trabalhador em 10% e a renda *per capita* em 7%. Há que se entender melhor como esses indicadores foram construídos, pois os índices da educação devem ser analisados de acordo com os de crescimento econômico, em perspectiva histórica, ou seja, ainda que o nível educacional constitua um fator fundamental, tomado de forma isolada não tem impacto na renda de forma significativa, como mostra o caso de Cuba. Do mesmo modo, pode haver períodos de baixo crescimento ou mesmo de retração da economia em países com índices educacionais elevados, como foi o caso de vários Estados europeus nos últimos anos.

As controvérsias são inúmeras. Eric Hanushek (2008), economista que defende a relação positiva entre educação e crescimento econômico, ressalta que o impacto da educação no crescimento econômico deve estar aliado à abertura do mercado e à segurança institucional, alertando ainda que o que impulsiona a economia é a qualidade da educação e não a quantidade.

Acrescente-se que, desde a década de 1990, estudos internacionais realizados pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) têm apontado a necessidade de no mínimo 12 anos de escolaridade para se sair da pobreza. Sem dúvida, tanto os estudos de Barbosa Filho e Pessoa (2009) quanto a posição de Hanushek e as pesquisas de organismos internacionais apresentam médias e, portanto, devem ser contextualizados nas análises de casos concretos.

No caso brasileiro, é importante salientar que diversos estudos apontam a redução das desigualdades sociais no País nos últimos anos, com a consequente diminuição da população em estado de extrema pobreza (cf. Neri, 2010). No entanto, entre os fatores associados a esse resultado estão o Plano Real, o programa Bolsa Família, o aumento do salário mínimo e das aposentadorias, ou seja, nenhum deles está relacionado diretamente à educação. Esses dados nos dão a dimensão da complexidade da relação entre educação, crescimento econômico e diminuição das desigualdades sociais.

Dado esse ponto de partida, a tese principal de *Educação básica no Brasil* – expressa em dois textos assinados por Fernando Veloso, um dos organizadores da publicação – enfatiza que, para se alcançar uma melhoria da qualidade da educação, é necessária a implementação de três mecanismos institucionais:

Responsabilização dos atores educacionais pelos resultados da educação por meio de um sistema de bônus para incentivar o desempenho

dos alunos. Os exemplos citados são relativos às redes estaduais de ensino de São Paulo e de Pernambuco.

Competição entre as escolas por recursos públicos. Segundo o autor, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que repassa aos Estados e municípios um determinado valor por aluno, deveria se estender para mecanismos que chegassem até as escolas. Ele cita a competição por alunos como no sistema de *vouchers*.

Descentralização e autonomia das escolas mediante um contrato de gestão entre governo e escolas que condicione o repasse de recursos ao cumprimento de metas de desempenho. Destaca-se aqui o papel do gestor e dos pais no acompanhamento escolar dos filhos.

Ao analisar as lições aprendidas das últimas reformas educacionais, Veloso destaca que as pesquisas internacionais têm apontado a qualidade do professor como determinante fundamental no nível de aprendizado dos alunos. No entanto, o autor enfatiza que, dada a dificuldade de mensurar essa variável, ele optou por destacar a necessidade de mudanças no arranjo institucional para se alcançar melhores resultados na qualidade da educação. Essa posição assumida por Veloso acaba por não levar em conta aspectos fundamentais que não deveriam ser considerados separadamente das questões institucionais, em especial as condições para que o trabalho do professor possa ser organizado coletivamente e realizado de modo satisfatório.

Para a discussão do primeiro mecanismo apontado por Veloso, ou seja, a criação de sistemas de incentivos para se alcançar melhor desempenho, este artigo mobiliza ideias presentes em outros capítulos do livro que apontam alguns limites a essa posição.

Soares e Marotta (2009) alertam para o risco de que a criação dos sistemas de premiação por resultados possa aumentar as desigualdades escolares, uma vez que o professor pode optar por trabalhar mais com os melhores alunos para aumentar a média da turma e abandonar de vez os alunos com maiores dificuldades. Os autores citam a pesquisa de Soares e Andrade (2006), baseada em dados de escolas de Belo Horizonte, na qual se demonstra que as diferenças entre os indicadores de aprendizagem dos diferentes níveis socioeconômicos tendem a ser maiores nas escolas com melhor desempenho médio, ou seja, nesse caso a qualidade da escola e a equidade estão em uma correlação inversa. A equidade e a justiça escolar precisam passar, então, pela garantia de que alguns pontos mínimos devem ser assegurados para todos.

Por outro lado, Gremaud e Fernandes (2009), ao analisarem sistemas de avaliação, indicadores e metas, advertem para as distorções possíveis dos sistemas de incentivos, como o estreitamento do currículo e, assim como Soares e Marotta, citam a possibilidade de exclusão de alunos com baixa proficiência. Sem dúvida, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) representou um avanço fundamental no sistema educacional, contudo, não pode ser absolutizado como único parâmetro da educação. Como destacam os autores acima, o Ideb não nos diz dos

processos educacionais da sala de aula, dos professores, das escolas e dos contextos sociais e educacionais que afetam diretamente a educação e seus resultados. Em relação ao estreitamento do currículo, o Ideb se refere apenas a Matemática e a Língua Portuguesa e, quanto a esta última, somente aos aspectos relativos à leitura, sem abordar a escrita. Enfim, o alerta é que devemos aperfeiçoar o Ideb; foi o que fez o Estado de São Paulo, ao incluir um parâmetro de equidade com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp). Posições acríticas ou eleitoreiras podem levar a palavras de ordem como: elevar o Ideb a qualquer custo para que nossos resultados educacionais sejam competitivos internacionalmente, sem de fato elevarmos a qualidade da educação para todos.

Acrescentamos ainda as teses de Ferraz (2009) que, ao estudar os sistemas de São Paulo e Pernambuco, conclui que, para esses mecanismos darem certo, é fundamental que tenham transparência e que haja credibilidade das regras. O autor ressalta que a volatilidade das políticas brasileiras coloca em risco esse sistema, que necessita de avaliações futuras para se aprofundarem os resultados obtidos.

Serão comentadas aqui as duas primeiras ponderações sobre os sistemas de bonificação por resultados. Obviamente, esse é um tema extremamente polêmico, que tem os sindicatos como ferrenhos adversários. Sem dúvida, é preciso muita cautela para implantar qualquer tipo de incentivo de premiação. É importante não esquecer que, em 2008, o sistema financeiro mundial entrou em colapso e uma de suas maiores vulnerabilidades situava-se nos bônus despropositais concedidos aos altos executivos. No caso do sistema financeiro, a busca por maiores bônus não levava em conta os altos riscos que eram assumidos e, em consequência, ameaçavam a sustentabilidade das empresas e do conjunto do sistema e terminaram por derrubá-la.

No sistema educacional brasileiro, marcado por desigualdades de partida, como apontam tanto Soares e Marotta (2009) quanto Ribeiro e Menezes Filho (2009) em *Educação básica no Brasil*, e em cujo âmbito os resultados, as causas e as consequências nem sempre são mensuráveis, o risco de um sistema de incentivos aumentar o hiato educacional é grande. Dado que a consolidação do desenvolvimento brasileiro passa pela maior qualificação da mão de obra e que a educação é um importante fator de diminuição das desigualdades, o risco de se deixar para trás uma parcela significativa da população poderá ter consequências graves ao País como um todo.

A necessidade de se pensar mais seriamente em resultados é fruto das inúmeras avaliações nacionais e internacionais que trouxeram à tona, de forma mais concreta, o baixo nível de nossa educação. Assim, responsabilizar os educadores pela aprendizagem dos alunos é um ponto de fundamental importância. No entanto, é também essencial levar em conta que a quase universalização do ensino fundamental gerou um novo contorno de escola, com enormes desafios, e que os professores e as secretarias de educação não têm ainda embasamento suficiente para

lidar com essa realidade. Precisamos de estudos e de experiências que considerem, especialmente, a relação da escola com as populações de alta vulnerabilidade que estavam fora da escola ou eram excluídas precocemente pela prática da reprovação em massa. Como mostra Veloso (2009a, p. 10), é notório que o aumento da cobertura escolar e a diminuição das taxas de reprovação provocaram uma redução significativa do percentual de alunos que têm um desempenho escolar (no caso, Língua Portuguesa) adequado ao que se espera de sua série. A responsabilização dos educadores é necessária, mas não deve vir só, e sim acompanhada de uma pergunta mais ampla: nós, como sociedade, sabemos fazer escola de qualidade para as populações mais vulneráveis? A responsabilização pura e simples e os mecanismos de bonificação, por vezes, deixam a ideia de que os caminhos são conhecidos e bem acessíveis, bastando políticas gerais de distribuição de recursos e incentivos aos educadores – acompanhados de pressões sobre eles. É preciso ir além e pensar na reorganização das escolas para que possam atender aqueles que ela conseguiu matricular e aumentar a permanência.

Exemplos como o do Estado de São Paulo, em que a premiação é dada de acordo com metas que partem de patamares de cada escola e em que toda a equipe é premiada, buscaram minimizar alguns desses aspectos e devem ser acompanhados para que se possa avaliar os seus resultados. Dadas as dimensões e as diferenças dos sistemas de ensino em um país como o Brasil, há que se encontrar diferentes mecanismos que possam responsabilizar os professores e os diretores pelos resultados da aprendizagem, sem perder o eixo da equidade como vital para o desenvolvimento do País.

Alguns educadores, como Freitas (2007), também alertam para o risco de esse sistema de responsabilização e premiação criar uma escola para ricos e outra para pobres, ao mesmo tempo que acentuam um ocultamento da qualidade da educação, notadamente aquela que é oferecida às populações mais pobres. Ou seja, como já levantamos anteriormente, seguindo as análises de Soares e Marotta (2009), as escolas podem priorizar os bons alunos para aumentar a média, excluindo paulatinamente ou relegando a segundo plano aqueles com mais dificuldades. Em resumo, os mais pobres e os alunos com mais dificuldades podem perambular pelo sistema, mesmo com as médias crescendo. Freitas lembra ainda que, ao levar em conta a taxa de repetência, o Ideb pode induzir a liberação do fluxo escolar sem a preocupação com a aprendizagem. Ao criticar o sistema de avaliação baseado na responsabilização adotado pelo Ministério da Educação (MEC), o autor propõe uma ampliação do conceito de avaliação em que se levem em conta o sistema, a escola e a sala de aula, em uma articulação entre a avaliação municipal e as avaliações do Estado e da União. A avaliação institucional da escola é colocada pelo autor como o elo entre a avaliação externa de sistema e a escola e seus profissionais, com o objetivo de se criar uma reflexão coletiva na escola a fim de que ela assuma a responsabilização em conjunto com o Estado, ou seja, em um sentido bilateral de responsabilização.

O segundo mecanismo apontado por Veloso pressupõe um sistema de competição por alunos e por recursos similar ao que já acontece entre as escolas privadas, que atuam no mercado educacional. No sistema educacional brasileiro não há modelos de *vouchers* ou escolas *charter*, como apresentado em alguns dos artigos. Além disso, é importante salientar que as avaliações sobre os dois sistemas mencionados acima apresentam resultados variáveis e as comparações com as escolas públicas não trazem conclusões definitivas. Portanto, qualquer tentativa de implantação desses sistemas no Brasil deve buscar explicitar os resultados dessas avaliações e analisar o contexto brasileiro. Não é objetivo aqui destacar as grandes diferenças culturais que nos separam dos Estados Unidos e até mesmo do Chile, países onde esses sistemas têm vigência. Basta o comentário, *en passant*, de que não somos uma sociedade em que os valores do individualismo competitivo sejam tão fortes quanto na norte-americana. Esse comentário foi feito para o bem ou para o mal, conforme o gosto do interlocutor, mas certamente não será uma competição artificial entre escolas que levará à melhoria da qualidade da educação.

A ideia de uma competição entre as escolas pressupõe unidades com um corpo docente estável, o que não acontece na maioria delas, e também que os pais de alunos acompanharão os resultados dos filhos de modo a procurar as melhores escolas. Sim, este último aspecto é válido para pais de camadas médias ou aqueles de camadas pobres que têm uma preocupação prioritária com a educação, sabem qual é a melhor escola do bairro e têm condições para assumir os custos e o trabalho implicados no deslocamento diário, duas vezes por dia num intervalo de tempo curto, entre o local de moradia e a escola. No entanto, isso não se aplica à maioria dessas famílias. A experiência mostra que os pais dos alunos pobres, de alta vulnerabilidade, colocarão seus filhos nas escolas mais próximas de sua casa, pois o conjunto de instabilidades que rodeia suas vidas impossibilita uma preocupação que lhes exija mais tempo para levar seus filhos a uma escola distante, a não ser quando não exista opção perto de seu local de residência. Neste último caso, em geral, o absentismo é grande, ocasionando perdas significativas no aprendizado dos alunos. Importante ressaltar ainda que, ao menos no caso do Estado de São Paulo, não são os pais, mas as secretarias de educação que detêm o poder final sobre as matrículas, ou seja, a secretaria pode mudar de acordo com os critérios de localização da residência. Finalmente, a opção mencionada por Veloso, de aplicar às escolas um sistema similar ao Fundeb, ou seja, de repasse de recursos pelo número de alunos, corre o risco de resultar em escolas abarrotadas de alunos, inviabilizando sua gestão.

Mas o que parece ser o obstáculo central, para não se considerar a competição como um dos mecanismos essenciais para a melhoria da qualidade da educação, é o fato de que no Brasil estamos longe de alcançar um patamar básico para todas as escolas, ainda que em um mesmo município. Como ressalta Dubet (2004), é preciso garantir um mínimo de recursos e proteção aos mais fracos e desfavorecidos de modo a limitar os efeitos dos sistemas meritocráticos que muitas vezes acabam por manter

ou acentuar as desigualdades sociais. As escolas lidam com realidades distintas, principalmente se considerarmos aquelas localizadas nas periferias dos grandes centros, que atendem uma clientela de alta vulnerabilidade; elas, em geral, possuem um corpo docente altamente instável e não dispõem de uma infraestrutura escolar que ofereça condições mínimas de funcionamento. Também há que se considerar as enormes diferenças entre escolas rurais e urbanas. O discurso da responsabilização que deve ser feito e concretizado chega até essas escolas mais precarizadas como o de culpabilização, pois o professor não vê condições para alcançar as metas propostas e não conta com o apoio das secretarias de educação para fazê-lo. Essa situação gera impotência e maior fechamento da escola para dentro de seus muros, além de desencanto e, em alguns casos, renúncia à responsabilização e cumprimento burocrático das tarefas.

Para terminar a discussão sobre esse aspecto, é importante salientar que um sistema de incentivos, qualquer que seja ele, instala paralelamente uma competição entre as escolas, pois provavelmente (a se conferir) os professores logo estarão procurando se transferir para as escolas mais bem posicionadas nas avaliações, com o objetivo de obter maiores chances de bônus ao final do ano. Obviamente, se essa situação se comprovar como verdadeira, as escolas com maiores dificuldades ficarão relegadas cada vez mais a um corpo docente instável e com menor preparo. Esse aspecto reforça a colocação supracitada, de que corremos o risco de ver uma parcela significativa da população sem condições de acessar uma educação de qualidade, o que poderá comprometer nossos indicadores de desenvolvimento e combate à pobreza.

O terceiro mecanismo apontado por Veloso diz respeito à autonomia e à descentralização das escolas, dimensão que alcançou um consenso entre os diferentes segmentos ligados à educação. Em um país de tamanho continental, é fundamental a garantia de descentralização e autonomia das escolas que deem conta da diversidade cultural e socioeconômica dos alunos e dessas instituições. Veloso destaca a importância da capacitação técnica do diretor e do envolvimento dos pais de alunos, aspectos sem dúvida de importância fundamental no todo da escola. Temos assistido a diversas experiências em que o diretor fez toda a diferença nos resultados da escola e também conhecemos (por observação direta ou leitura) experiências em que o envolvimento de pais levou algumas escolas a reverterem um quadro de violência e drogas internamente aos seus muros. O desafio está em levar essas experiências isoladas para os sistemas de redes, sem a dependência de um personagem-herói. Assim, para além da gestão, elemento fundamental, mas não suficiente, é necessária uma reflexão sobre as dimensões pedagógicas que envolvem o professor – ator descartado por Veloso de suas análises – e o contexto sociopolítico dos municípios. Nesse sentido, precisamos avançar na profissionalização da educação, uma vez que ainda temos inúmeros municípios, especialmente os mais pobres e com mais baixo Ideb, em que a educação é moeda de troca e instrumento de favores políticos e onde os profissionais da secretaria de educação têm muito pouco preparo e conhecimento acerca de gestão e de escola.

O MEC tem trabalhado nessa direção por meio de programas como o Plano de Ações Articuladas (PAR). Faz-se necessário um real avanço na articulação entre as esferas educacionais federal, estadual e municipal, com o objetivo de garantir a descentralização e a autonomia das escolas norteadas por critérios universais de qualidade e por preceitos pedagógicos assumidos pelo Estado e por uma supervisão sistemática por parte dos órgãos centrais.

O lugar da escola e da família

Soares e Marotta (2009) buscam modelos que reflitam qualidade e maior equidade. Eles citam o sociólogo francês Dubet (2004) para caracterizar o que seria uma escola justa: para a escola ser considerada justa (ou menos injusta), é preciso que as diferenças educacionais nela observadas não reflitam as desigualdades sociais e econômicas entre os alunos. Para o autor brasileiro, a escola pode fazer a diferença se usar melhor seus recursos físicos e humanos; ele adverte ainda que a dimensão pedagógica deve ser estudada mais cuidadosamente.

Ao adentrar para as questões internas à escola, o estudo de Ribeiro e Menezes Filho (2009) coloca como pergunta-chave: quais variáveis são as maiores responsáveis pelo desempenho dos alunos em provas como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e a Prova Brasil de âmbito federal? O autor faz uma minuciosa análise baseada em modelos estatísticos de regressão e aponta que as intervenções na escola ou na sala de aula são responsáveis por 20% do desempenho dos alunos a curto prazo. Também enfatiza, como em seus outros estudos, a importância do impacto da escolaridade dos pais e da pré-escola. Em sua conclusão, Ribeiro e Menezes Filho destacam que a variação das notas é explicada em 60% por diferenças entre alunos dentro de uma mesma sala, não capturadas pelas variáveis socioeconômicas, e 40% explicam-se em proporção igual entre as características dos alunos, da escola e da turma. Segundo a pesquisa, as principais características do aluno que têm impacto em seu desempenho dizem respeito a: cor da pele, escolaridade dos pais e preocupação destes com o estudo e frequência à pré-escola. Quanto à escola, as características são: um corpo docente permanente com professores concursados, estável e sem muitas faltas. Também tem um papel importante a presença de um diretor com experiência e boa formação, mas, segundo o autor, não necessariamente ligada à faculdade de Educação.

Soares e Marotta preferem outra abordagem que não o método de regressão, pois, para eles, esses modelos descrevem o comportamento da média de desempenho dos alunos, configurando um cenário que não seria real. Exemplifica seu raciocínio o fato de que uma mesma média em duas regiões distintas pode expressar diferenças muito grandes na distribuição das competências individuais. Em seu estudo, eles procuram tomar como unidade de análise o aluno, mas para neutralizar as características

individuais/ídiossincráticas, consideram grupos de alunos definidos por suas características sociais e demográficas. Como técnica, usam a comparação entre as distribuições de desempenho desses grupos. Assumem, nesse modelo, que as diferenças entre as distribuições de desempenho de grupos de alunos indicam sempre desigualdades educacionais e não escolhas individuais.

Apesar de objetivos e metodologias diferentes, parte dos resultados encontrados por Soares e Marotta está em conformidade com o estudo de Ribeiro e Menezes Filho. Ao analisar os determinantes da melhoria do rendimento escolar, estes últimos destacam achados de estudos anteriores, que apontam para 70% o peso das variáveis relativas à estrutura familiar, especialmente a escolaridade dos pais, na explicação da variação das notas entre os alunos. Partindo de uma análise diferente, Soares e Marotta ressaltam que os resultados de seu estudo mostram que a herança sociocultural, as experiências sociais cristalizadas antes de o aluno ser admitido na escola e a segmentação social das escolas explicam a variação do desempenho dos alunos. Para eles, essa conclusão reforça a tese de Bourdieu sobre a escola como modelo de reprodução da escola, mas ressalta, como já mencionado, que as dimensões pedagógicas dessa instituição precisam ser mais bem compreendidas e podem fazer a diferença.

Os desafios de entender alguns dos entraves da educação básica no Brasil estão colocados no artigo de Marcelo Neri (2009) acerca da evasão escolar e as motivações daqueles que ele designa como “sem escola”. A questão central que orienta seu estudo é: o que leva o adolescente a sair da escola? O autor enfatiza os resultados de pesquisas que demonstram que mais educação gera ganhos tanto em termos de eficiência econômica como de equidade distributiva. Nesse contexto, seu objetivo é elucidar a existência do paradoxo de baixo investimento em educação no País, apesar dos altos prêmios privados esperados, cujo corolário coletivo é a alta e persistente desigualdade social brasileira.

Tomando como base os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2006, o autor classifica os três principais motivos de os jovens estarem fora da escola: 1) dificuldade de acesso (10%); 2) trabalho e geração de renda (27%); e 3) falta intrínseca de interesse (40%). Neri propõe, como conclusão, o estudo das causas da evasão a partir de três tipos básicos de motivação: 1) desconhecimento ou miopia dos gestores públicos, restringindo a oferta dos serviços educacionais; 2) falta de interesse dos pais e dos alunos por desconhecimento ou miopia dos retornos da educação ou pela baixa qualidade desta; e 3) restrição de renda e necessidade de trabalhar. Esses pontos serão retomados abaixo a partir de um contexto mais amplo das questões sociais.

Educação no contexto da vulnerabilidade social¹

A reflexão sobre essas colocações de Neri (2009), assim como sobre os pressupostos principais do livro *Educação básica no Brasil*, leva à discussão

¹ Vulnerabilidade social é definida em função dos vários recursos que um agente (indivíduo ou instituição) precisaria possuir para fazer frente às forças da sociedade que determinam sua vida. Para não estar em situação de vulnerabilidade social, precisaria ter condições de aproveitar as estruturas de oportunidades criadas pelo mercado, pelo Estado e pela sociedade de modo a tomar decisões voluntárias que lhe permitam satisfazer suas necessidades, desenvolver suas potencialidades e realizar seus projetos (Érnica, 2009).

de aspectos que dizem respeito diretamente à pobreza e, em especial, às famílias moradoras dos grandes centros urbanos. No momento atual, esse tema nos leva a discutir as políticas de transferência de renda, expressas pelo Bolsa Família e por outros programas que beneficiam a frequência à escola, o que deveria reduzir os números da ausência dos jovens por falta de renda. Como os dados são de 2006, provavelmente não haviam captado os impactos de ampliação do Bolsa Família para os filhos até 17 anos. No entanto, o maior índice de motivos para a evasão diz respeito à falta intrínseca de interesse, questão muito vaga e ampla, mas que significa mais do que apenas falta de informação a respeito dos retornos da educação ou de preocupação dos pais com esta. Sem dúvida, é uma questão complexa que ultrapassa os limites deste artigo, porém serão pincelados alguns pontos importantes, já discutidos em estudo anterior (Setubal, 2009). Eles apontam para outras perspectivas não discutidas no volume *Educação básica no Brasil*, mas que parecem fundamentais e devem ser levadas em consideração se realmente quisermos superar os entraves educacionais brasileiros e alcançar uma educação de qualidade. Como assinala Lisboa, no prefácio do livro em discussão, é importante o confronto com a realidade para podermos superar os desafios que ela impõe.

Considerando-se apenas as populações dos grandes centros urbanos, geralmente morando nas regiões periféricas, o cenário é da marginalidade social e econômica: famílias vivem em áreas de mananciais, sem documentação dos terrenos, com energia elétrica clandestina, trabalho precário, rodeadas por drogas e pelo tráfico. Nesse cruzamento do lícito com o ilícito, jovens e adolescentes desfilam com roupas, acessórios e cortes de cabelo da moda, têm seu perfil no *Orkut*, seguem ídolos no *Twitter*, usam celulares e frequentam *shopping centers* das regiões mais próximas. O cenário não é linear, são pessoas que vivem o dia a dia da pobreza e da extrema pobreza, mas que dialogam com os apetrechos do mundo da tecnologia e dos bens de consumo, inclusive bens voltados à população de alta renda.

Nesse caleidoscópio da sociedade contemporânea, instala-se na escola uma violência simbólica, muitas vezes camuflada, perpassando as interações sociais ali construídas por meio de diferentes atitudes e regras invisíveis. Alguns exemplos: criação de obstáculos ao acolhimento de alunos que retornam à escola, geralmente oriundos de famílias de alta vulnerabilidade; distância entre o currículo formal e a realidade do mundo desses discentes; desvalorização da história e das vivências desses alunos e de suas famílias; culpabilização da família pelo malogro escolar dos filhos; dificuldade da escola em aceitar e lidar com a diversidade, a diferença e o preconceito. Essas atitudes, embora de difícil medição, são muitas vezes determinantes nos baixos resultados de aprendizagem e na evasão e abandono da escola. De um lado, escolas não conhecem o território do seu entorno e as condições socioculturais dos seus alunos, assumindo posições preconceituosas e desistindo do papel de garantir a aprendizagem de todos os discentes. Assiste-se à própria instituição de

ensino atuar como legitimadora da evasão, como se abandonar a escola fosse “um bom negócio”, uma vez que permitiria que o jovem trabalhasse e melhorasse a condição social da família. De outro lado, encontram-se pais que não têm modelo de referência de como apoiar os filhos na sua trajetória escolar, sentindo-se distantes e excluídos da escola de seus filhos.

Enfim, escola e comunidades vulneráveis constituem mundos regidos por ordens opostas, uma vez que a instituição de ensino é o espaço da legalidade e da burocracia, muitas vezes o único espaço público de algumas comunidades que vivem em uma tênue fronteira entre o legal e o ilegal, cercadas pela presença ameaçadora do tráfico de drogas. Cidadania implica convivência social e, se a escola é o espaço da construção da cidadania, é o espaço para a aprendizagem de normas e práticas que reflitam esse diálogo de convivência, permeado pelo reconhecimento do outro como sujeito de direitos. Uma sociedade mais justa e com equidade exige que todos os indivíduos sejam reconhecidos em sua dignidade pessoal e os diferentes grupos sociais aceitos e respeitados em suas diferenças materiais e simbólicas.

O parágrafo acima certamente soará como retórica para muitos que acreditam apenas em resultados quantitativos. No entanto, conforme destacado no início deste artigo, para alcançarmos uma educação básica de qualidade para todos, é importante a superação de preconceitos e a inclusão dos achados e estudos realizados pelos diferentes grupos comprometidos com a educação. Muito já se avançou na construção de consensos em torno de metas a serem alcançadas por nossa sociedade, mas muito ainda temos pela frente. Os próximos passos são mais difíceis, pois exigem que se entre nas escolas, nos territórios, a fim de se apreender como as diferentes realidades agem cada uma de sua maneira e quais resultados alcançados apontam novos caminhos e saídas.

Nesse sentido, os pressupostos fundamentais de *Educação básica no Brasil* estão centrados no que Veloso denomina mecanismos institucionais e referem-se à gestão do sistema como um todo. Sem dúvida, todos esses aspectos são fundamentais e não é possível pensar a melhoria da qualidade da educação sem levar em conta a gestão da escola e das redes de ensino. A tensão dos diferentes pontos de vista parece localizar-se no conteúdo e no objetivo dessa gestão, que não se dá no vazio e não é a mesma para todas as escolas nem para todas as regiões do País. Na compreensão de muitos educadores, de forma geral, a gestão só tem sentido em função de um projeto pedagógico que organize o espaço de ensino-aprendizagem dos alunos. Assim, não é possível pensar em extremos marcados por uma gestão pautada por “burocratismos”, “assistencialismos”, “economicismos”, “projetismos” ou qualquer outro “ismo” da moda. A gestão deve dar suporte ao projeto pedagógico da escola, um projeto que expresse de forma clara a função social dessa instituição dentro de uma concepção de autonomia e responsabilização pelo desempenho dos alunos. Responsabilização implica colocar não apenas o diretor, mas também o professor no centro das políticas educacionais

por meio da valorização da profissão, de capacitação continuada e do suporte didático para a sala de aula. Precisamos de pesquisas que entrem nas salas de aula para analisar o fazer pedagógico nas suas diferentes dimensões, assim como o trabalho docente que não acontece de maneira isolada como querem alguns, mas de forma coletiva, ao lidar com todas as características, os problemas e a cultura instalada na escola onde o professor atua. Assim, a responsabilização tem a ver com os resultados da escola, mas também com as políticas educacionais que deem suporte aos resultados; é uma estrada de mão dupla. E, finalmente, a responsabilização e o sistema de premiação, qualquer que seja ele, têm que ter como limite e eixo central de implementação as questões de equidade e das desigualdades sociais.

Equidade social como eixo para se pensar a gestão escolar

Sozinhas e isoladas, as escolas não têm condições de uma atuação que garanta a aprendizagem de todos os seus alunos. Daí a necessidade premente de se pensar em um novo paradigma que dê conta de atender as distintas especificidades dos diferentes territórios que compõem o cenário nacional brasileiro. Partindo de aspectos levantados neste trabalho – a garantia da descentralização dos sistemas e a autonomia da escola, a explicitação de metas em contrapartida ao recebimento de recursos, a importância do papel do diretor, sua capacitação e experiência, o incentivo a um corpo docente concursado e mais estável nas escolas, a universalização da educação infantil e a ampliação da rede de creches, o envolvimento dos pais e a garantia de políticas pedagógicas norteadas pela equidade –, levantamos algumas novas dimensões. Elas talvez sejam de difícil mensuração, mas são apoiadas em estudos, na prática e no conhecimento das escolas dos grandes centros urbanos e merecem uma reflexão mais aprofundada.

Considerando-se as questões e os pontos discutidos em relação aos mecanismos institucionais de gestão, especialmente quanto aos riscos de se aumentar as desigualdades entre as escolas, são destacadas a seguir quatro dimensões apresentadas como um conjunto de ações dirigidas a todas as escolas, mas que devem ser mais firmemente implementadas e supervisionadas naquelas localizadas nas áreas de maior vulnerabilidade social.

Com a preocupação de não aumentar as desigualdades entre as escolas e deixar para trás uma parcela significativa de alunos, como analisado no decorrer deste artigo, a busca de uma qualidade de educação para todos deve levar em conta os seguintes fatores: 1) articulação entre a educação, as políticas sociais e os equipamentos públicos nos territórios;² 2) currículos e metodologias mais adequados ao mundo contemporâneo e à realidade escolar; 3) apoio pedagógico e acompanhamento próximo dos alunos com maiores dificuldades; 4) o professor no centro da educação de qualidade.

² Entende-se por território uma região definida geograficamente, que inclui não apenas seus aspectos físicos, mas também a história, as pessoas, as identidades, os valores e os costumes aí localizados.

Articulação entre a educação, as políticas sociais e os equipamentos públicos nos territórios

Os territórios marcados por um alto índice de vulnerabilidade social acabam por se constituir em regiões segregadas e isoladas do fluxo da cidade e dos centros dos próprios bairros onde estão inseridos. Assim, escolas aí localizadas sofrem as influências limitadoras do território, que se traduzem nos mais baixos índices de desempenho escolar (Érnica, 2009). As políticas educacionais precisam ter como apoio equipamentos de saúde, cultura e esportes nas diferentes regiões dos centros urbanos. Obviamente, essa condição não está na governabilidade da educação, mas é preciso que se tenha clareza do efeito território na aprendizagem dos alunos, como têm apontado estudos mais recentes. Nesse contexto, políticas de combate à pobreza são importantes e mostram ganhos na educação, pois a alta vulnerabilidade social de parcela significativa da população brasileira exige um conjunto de políticas sociais em articulação com a educação nos territórios concretos onde se localizam as escolas. Como já mencionamos anteriormente, os dados demonstram que os dois momentos de redução dos índices de pobreza nos últimos anos não tiveram uma explicação educacional: Plano Real e políticas sociais do governo Lula (Bolsa Família, aumento de salário mínimo e aposentadorias). Eles corroboram, desse modo, nossa afirmação quanto à importância da articulação das políticas sociais com a escola.

Com relação à educação propriamente dita, referimo-nos primeiramente à importância de novos equipamentos de creches e educação infantil para atender a demanda já existente. As pesquisas e estudos nacionais e internacionais têm apontado para a importância da educação nos primeiros anos como forma de assegurar maior equidade e melhor desempenho no ensino fundamental.

Outro aspecto a ser destacado, quando se pensa no território e, especialmente, nas populações de alta vulnerabilidade social, é a possibilidade de uma educação integral que faça uso de equipamentos como clubes, centros culturais, bibliotecas e parques. Uma educação integral implica também a consideração da importância da articulação da educação com as políticas de assistência social e saúde. Nesse sentido, agentes sociais e de saúde podem prestar serviços importantes que deem maior estabilidade às famílias, liberando-as para acompanhar mais de perto seus filhos na escola. Além disso, esses agentes podem, sobretudo, ser portadores de referências, valores e normas de comportamento importantes para a permanência na escola de alunos de alta vulnerabilidade social. Políticas de esportes e cultura podem também se constituir em importantes meios de potencializar a aprendizagem e a convivência social dos alunos.

Currículos e metodologias mais adequados ao mundo contemporâneo e à realidade escolar

O mundo contemporâneo exige da escola, não só no Brasil, mas em escala mundial, uma mudança de paradigma que leve em conta que os

meios de comunicação, a internet e as redes sociais constituem fontes de informação e conhecimento paralelas à instituição escolar. A quantidade de conhecimento a que se tem acesso por esses novos meios é incalculável e, portanto, impossível de ser transmitida pela escola. A construção do conhecimento na sociedade contemporânea não é linear e firmada apenas no texto escrito. Hoje, a construção baseada em recortes, hipertexto, fragmentos, imagens, enfim, uma diversidade imensa de possibilidades, coloca-se para cada indivíduo e pode ser sintetizada no zapear. Obtemos informação e construímos conhecimento por meio do zapear na televisão ou na internet, entre notícias, vídeos, filmes, *shows*, textos etc. Temos muitas informações e pouca análise. Na avalanche de notícias, as vozes ficam niveladas sem uma historização e contextualização adequadas, como se fossem da mesma importância; tudo aparece pasteurizado. Saber analisar e distinguir quais conhecimentos são válidos e significativos será a principal habilidade necessária no mundo do século 21.

A escola é o local privilegiado da transmissão do conhecimento, mas sua lógica ainda está norteada pelo texto escrito e linearmente construído, sem levar em conta as novas concepções e linguagens acessíveis a uma parcela cada vez maior da população, inclusive entre as famílias de maior vulnerabilidade. Pesquisas apontam a existência de 80 mil *lan houses* no Brasil. Na direção das políticas implementadas no território, temos a possibilidade de políticas públicas serem articuladas com esses estabelecimentos com o objetivo de garantir melhores resultados de aprendizagem.

Acrescente-se a esse quadro a falta de incorporação, ao currículo, das histórias, dos valores, da arte e dos costumes das comunidades onde a escola se insere. Assim, além da falta das novas linguagens, pais e alunos não se identificam com os conteúdos transmitidos pela escola e não se reconhecem neles.

Claro, ainda temos sérias deficiências relativas à alfabetização e a conceitos básicos de Matemática, como apontam os resultados da Prova Brasil. No entanto, em que pese às disputas pelos métodos, totalmente fora de lugar, os resultados têm melhorado a cada avaliação e os caminhos estão dados por meio de várias experiências vitoriosas que têm sido registradas em diferentes regiões do País.

A distância entre a escola, os alunos e as famílias não se restringe às populações de maior vulnerabilidade, mas, sem dúvida, aí as consequências são muito mais nefastas. Não se trata obviamente de criar um currículo para ricos e outro para pobres, nem de adaptar de forma reduzida um currículo para os mais pobres, e sim de repensar nosso currículo, que é demasiado extenso se comparado com o de outros países que têm melhores patamares educacionais que o nosso. A quantidade excessiva de conteúdos faz com que os professores nunca tenham tempo de chegar até o final e, principalmente, gera uma falta de foco e desconhecimento do que é prioritário para se trabalhar. Assim, cada escola ou cada professor faz o que acha melhor, ou, na maioria das vezes, ensina aquilo que domina ou conhece com mais segurança. Estudos têm mostrado que, especialmente

no segundo ciclo do ensino fundamental, os professores não sabem quais conteúdos devem ser trabalhados.

Repensar um currículo mais enxuto e por isso mais forte – levando em conta a nova realidade do mundo contemporâneo, com diferentes fontes de acesso ao conhecimento – exige que se enfatizem, paralelamente aos conteúdos, as habilidades de aprender a aprender, de buscar, selecionar e criticar novos conhecimentos que surgem a cada dia na sociedade, assim como as habilidades de aprender a ser e aprender a conviver. Pressupõe-se nessa concepção que, com a descentralização e a autonomia, cada rede de ensino poderá apoiar as escolas para que empreendam a adequação desses conteúdos básicos à realidade de sua comunidade escolar e do mundo contemporâneo.

Apoio pedagógico e acompanhamento próximo dos alunos com maiores dificuldades

Parece haver um consenso de que toda criança pode aprender, a diferença está no tempo e na forma de aprender de cada uma. Ao analisar as boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) ressalta que educar a todos implica acompanhar de perto a evolução de cada criança, partindo do ponto em que cada uma se encontra; no vaivém dos conteúdos, garante-se a aprendizagem. As metodologias são diversas: reforço, reenturmação e implementação de figuras, como o professor de apoio, o professor comunitário e o orientador educacional. As possibilidades são várias, e as políticas públicas nessa direção têm começado a ser implementadas em alguns municípios. O que importa é o lema: “Um a um, nenhum a menos”.

Isso exige um conjunto de políticas que contemplem a capacitação dos professores que não são formados para compreender e atender esses alunos que se sentem completamente desamparados; uma política explícita de priorização da equidade social e a formação dos diretores nessa direção; materiais pedagógicos específicos e, portanto, recursos. Essas condições pressupõem principalmente um ambiente escolar bem organizado em função do ensino com foco na aprendizagem.

Sem dúvida, podemos encontrar inúmeros exemplos de escolas com uma estrutura de ensino-aprendizagem bem organizada e com bons resultados educacionais. No entanto, não podemos nos ater a escolas isoladas, o desafio que se coloca é como alcançar uma melhoria na qualidade de ensino nas redes do sistema de forma consistente e, sobretudo, com continuidade.

Finalmente, todo o debate educacional só faz sentido se pensarmos na sociedade como um todo, e não no indivíduo de forma isolada. É na escola, na vivência cotidiana, e não apenas virtual, que se descobrem diferentes modos de vida e se tem a possibilidade de viver valores coletivos que ultrapassam interesses familiares. É a possibilidade de construção

de uma exterioridade que se abre a novos saberes, é o reconhecimento da alteridade e da construção de conhecimentos universais. A escola é também o espaço de uma sociedade democrática, muitas vezes é o primeiro espaço público com que a criança tem um contato mais próximo. É a possibilidade de sair do espaço privado, levar em conta pontos de vista do outro e construir saberes objetivos. Na escola, a criança interage com o grupo, com a classe, com a instituição, com o bairro, com a cidade, com o mundo. A utopia é construirmos uma escola aberta à comunidade, uma comunidade educadora onde todos os seus equipamentos estejam voltados para a educação e para o conhecimento e possam embasar a sociedade do século 21.

O professor no centro da educação de qualidade

Para que o desempenho escolar de nossos alunos alcance melhores resultados, são necessários professores bons, competentes, comprometidos e apoiados pedagogicamente pela direção da escola e pelos órgãos centrais. A responsabilização pelos resultados precisa ter como contrapartida as condições necessárias para o esforço nacional de alcançarmos patamares de qualidade.

As condições de formação são pouco satisfatórias e o não reconhecimento e a falta de valorização social marcam a atividade docente na sociedade brasileira atual. Paralelamente, é preciso garantir salários dignos com o objetivo de atrair bons profissionais para essa carreira. O piso nacional da categoria foi aprovado pelo Congresso Nacional em 2007, mas ainda há muito a ser conquistado na direção do cumprimento do piso e da implementação de planos de carreira.

Não é possível, no espaço deste artigo, dar conta de todos os aspectos que envolvem a temática do professor; por isso, serão enfatizadas apenas a sua centralidade nesse debate e a necessidade de pensarmos uma formação inicial e continuada de forma articulada e integrada ao currículo e às novas configurações da escola. O apoio dado pelas secretarias deve ter como contrapartida uma supervisão adequada. No caso das escolas em áreas de alta vulnerabilidade social, há que se pensar em condições específicas que deem conta das dimensões mencionadas acima.

O caminho não é simples e exige um esforço de todos, tanto dos governos como da sociedade civil e dos pais de alunos, no sentido de buscarmos uma visão de educação mais sistêmica, ajustada às necessidades do mundo moderno; uma política de educação que leve em conta as questões de gestão e, portanto, de seus mecanismos institucionais, de forma simultânea aos aspectos pedagógicos; e uma visão de educação na qual o professor e o trabalho docente ocupem lugares centrais, associada à compreensão de que o esforço nacional pela melhoria da qualidade da educação passa também pela articulação de políticas sociais de forma integrada à escola.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Ana Maria F. O assalto à educação pelos economistas. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 20, n. 1, 2008.

ARREGUI, Carola C. *Relatório de avaliação do Programa Ação Família São Miguel Paulista*. São Paulo: Fundação Tide Setubal, 2009.

BARBOSA FILHO, F. H.; PESSOA, S. A. Educação, crescimento e distribuição de renda: a experiência brasileira em perspectiva histórica. In: VELOSO, Fernando et al. (Orgs.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 51-72.

COX, Cristian; SCHWARTZMAN, Simon. *Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana*. São Paulo: Campus, 2009.

DUBET, François. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

ÉRNICA, Mauricio. *Educação e vulnerabilidade social em São Miguel Paulista*. São Paulo, Fundação Tide Setubal, 2009. (Textos para Discussão nº 2). Disponível em: <<http://www.fundacaotidesetubal.org.br/ftas/site.php?mdl=textos&op=lertexto&id=24>>.

FERRAZ, C. Sistemas educacionais baseados em desempenho, metas de qualidade e a remuneração de professores: os casos de Pernambuco e São Paulo. In: VELOSO, Fernando et al. (Orgs.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FISHLOW, Albert. Brazilian size distribution of income. *American Economic Association: Papers and Proceedings*, Nashville, p. 391-402, 1972.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 [n. especial], p. 965-987, out. 2007.

GREMAUD, A. P.; FERNANDES, R. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e meta. In: VELOSO, Fernando et al. (Orgs.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213-238.

HANUSHEK, Eric. Educação é dinheiro. *Veja*, n. 2078, n. 37, 17 set. 2008. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/170908/entrevista.shtml>>.

LANGONI, Carlos. *Distribuição da renda e desenvolvimento econômico do Brasil*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1973.

LISBOA, Marcos de Barros. Prefácio. In: VELOSO, Fernando et al. (Orgs.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

NERI, Marcelo Cortês. O paradoxo da evasão e as motivações dos sem escola. In: VELOSO, Fernando et al. (Orgs.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 25-50.

NERI, Marcelo Cortês. Cresceu e veio para ficar. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, Caderno Aliás, p. J4, 7 fev. 2010.

RIBEIRO, F. P.; MENEZES FILHO, N. A. Os determinantes da melhoria do rendimento escolar. In: VELOSO, Fernando et al. (Orgs.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 171-188.

SETUBAL, Maria Alice. Os desafios de uma educação de qualidade em comunidades de alta vulnerabilidade: escola, família e comunidade. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, n. 6, primeiro semestre, 2009.

SILVA, Anderson Paulino da; BRANDÃO, André; Dalt, Salete da. Educação e pobreza: o impacto das condicionalidades do programa bolsa família. *Revista Contemporânea de Educação*, UFRJ, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 296-313, ago./set. 2009. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero8/artigos/05_Educacao_e_pobreza_o_impacto_das_condicionalidades_do_programa_bolsa_familia.pdf>.

SOARES, J. F.; ANDRADE, R. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, 2006.

SOARES, J. F.; MAROTTA, L. Desigualdades no sistema de ensino fundamental brasileiro. In: VELOSO, Fernando et al. (Orgs.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 73-91.

VELOSO, F. 15 Anos de avanços na educação no Brasil: onde estamos? In: VELOSO, Fernando et al. (Orgs.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009a. p. 3-24.

VELOSO, F. Experiências de reforma educacional nas últimas duas décadas: o que podemos aprender? In: VELOSO, Fernando et al. (Orgs.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009b. p. 191-211.

VELOSO, Fernando et al. (Orgs.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

Maria Alice Setubal, doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é diretora do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e presidente do Conselho da Fundação Tide Setubal.

e-mail: msetubal@ftas.org.br

Recebido em 18 de setembro de 2009.

Aprovado em 19 de abril de 2010.

Políticas inclusivas no ensino superior: análise do acesso, permanência e aprendizagem dos acadêmicos participantes do ProUni na Universidade do Vale do Itajaí, no período 2006-2007*

Cássia Ferri

Regina Célia Linhares Hostins

Fabíola Luci Fronza

Gildete Valdameri

Resumo

Objetivou analisar o perfil, a permanência e os índices de rendimento acadêmico dos estudantes beneficiados pelo Programa Universidade para Todos (ProUni) na Universidade do Vale do Itajaí (Univali) no período de 2006 a 2007. Os dados, coletados no sistema acadêmico da instituição, foram tratados estatisticamente e avaliados a partir da legislação vigente. Trata-se de um estudo descritivo com vista a obter um diagnóstico do funcionamento desse programa, criado pelo governo federal, em 2005, com a finalidade de conceder bolsas de estudos para estudantes de baixa renda em cursos de graduação de instituições de educação superior (IES) não públicas. Os resultados desta pesquisa, mesmo que preliminares, indicam que o programa tem possibilitado o acesso e a permanência dos estudantes no ensino superior e que eles demonstram rendimento compatível ao do grupo de coingressantes.

Palavras-chave: educação inclusiva, políticas públicas, ensino superior.

* Este estudo, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Políticas Públicas em Educação, vinculado ao Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Univali, contou com a colaboração de Ana Círcia Demétrio, Cleverson Helington Miranda, Guilhermina Stuker, Ilisabet Pradi Krames, Izabela Terres Leães, Leo Lynce Valle de Lacerda, Simone Wessling e Vanderlea Meller. Foi realizado com o apoio do Programa de Integração de Graduação e Pós-Graduação (PIPG), financiado e mantido pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura (Propec) da Univali.

Abstract

Inclusive policies in higher education: analysis of access, persistence and learning of ProUni beneficiaries at the Universidade do Vale do Itajaí in 2006-2007

This study analyzed the profile, attendance and academic performance of students who were benefited with scholarships by the Universidade para Todos Program (ProUni), at the Universidade do Vale do Itajaí (Univali), from 2006 to 2007. The data collected in the academic system of the university were statistically analyzed and evaluated taking into account the current legislation. The objective of this descriptive study is to reach a diagnosis of the efficiency of the program, created by the federal government in 2005 with the purpose of granting scholarships to low-income students in undergraduate courses for non-public universities. The results, although preliminary, indicate that the program has enabled the access and permanence of those students in higher education. Moreover, they show that their academic performance is equivalent to that of the students that are not in the program.

Keywords: inclusive education; public policies; higher education.

Introdução

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece como uma de suas metas o provimento, até 2010, de “oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos” (Brasil, 2000). O referido documento enfatiza que o Brasil apresenta um dos mais baixos índices de acesso à educação superior entre os países da América Latina, considerando, inclusive, o setor privado. Atualmente, o percentual da população de 18 a 24 anos matriculada na educação superior brasileira é de menos de 12%, índice desfavorável em relação aos de outros países do continente americano.

Entre os principais objetivos e metas do PNE destaca-se a criação de “políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior”, permitindo-lhes “competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino” (Brasil, 2000, p. 45). Para atingi-las, o governo federal criou o Programa Universidade para Todos (ProUni), por meio da Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, e da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (Brasil, 2005b).¹

¹ Após a promulgação da Lei nº 11.096, foi publicado em julho de 2005 o Decreto nº 5.493 (Brasil, 2005a), que regulamentou alguns aspectos considerados pendentes nessa Lei.

O ProUni, como política pública de democratização e universalização do ensino, compõe um conjunto de medidas para efetivação da reforma do ensino superior iniciada no governo de Luís Inácio Lula da Silva, em cumprimento aos preceitos da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século 21, resultante da primeira Conferência Mundial de Educação Superior (Unesco, 1998).

A finalidade do ProUni é conceder bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, oferecendo, em contrapartida, isenção de tributos àquelas que aderirem ao programa. As bolsas são concedidas a brasileiros não portadores de diploma de curso superior e cuja renda familiar mensal *per capita* não ultrapasse os valores de um salário mínimo e meio e de três salários mínimos, para a obtenção, respectivamente, de bolsa integral ou de bolsa parcial.

De acordo com o art. 2º da Lei nº 11.096 (Brasil, 2005b), as bolsas destinam-se: a estudantes que tenham feito todo o ensino médio em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral; a estudantes portadores de deficiência, nos termos da lei; e a professores da rede pública de ensino que buscam a formação do magistério da educação básica.

A pré-seleção dos estudantes toma como base o resultado obtido no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) na edição imediatamente anterior ao processo seletivo do ProUni, sendo desconsiderados os desempenhos anteriores. É facultada às instituições de ensino a definição de outros critérios para a concessão das bolsas.

As IES que aderem ao ProUni devem apresentar ao Ministério de Educação (MEC), semestralmente, as seguintes informações: a frequência dos alunos beneficiados, sendo que a mínima obrigatória correspondente a 75% da carga horária do curso; o aproveitamento e a evasão de alunos por curso e turma. Os alunos que não atenderem a estes requisitos (frequência e aproveitamento) poderão ter a concessão da bolsa suspensa (Brasil, 2005a).

Políticas inclusivas como a do ProUni estão pautadas na ideia de que, para garantir a igualdade de direitos, é necessária a ação do Estado, no sentido de oferecer condições especiais aos indivíduos que, “por razões de ordem social, econômica, cultural ou política, estão originalmente em situação desfavorável de competição com outros membros da sociedade” (Neves, Lima, 2007, p. 17). Tais políticas adotam um discurso de base sustentado em conceitos de igualdade, universalização, democratização e justiça social.

Apesar de estarem articulados “com a linguagem do interesse público mais geral” (Mainardes, 2006, p. 52), esses conceitos não são tão simples de serem alcançados quanto pode parecer à primeira vista. Seu sentido e alcance precisam ser compreendidos na complexa relação em que estão implicados os discursos, os grupos de interesse que influenciam na definição das políticas e as arenas da prática onde essas políticas “são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuanças [...] e, em última análise, recriadas [...]” (Ball, 2001, p. 102).

Com base neste pressuposto, buscando conhecer o modo como essa política repercute e é retrabalhada no contexto da prática, o presente estudo se propôs analisar os índices de acesso, as condições de permanência e as experiências de aprendizagem dos alunos bolsistas do ProUni nos cursos de graduação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), no período 2006-2007.

Essa universidade, de natureza comunitária, localizada no litoral norte do Estado de Santa Catarina, aderiu ao programa no final de 2005 e, no início do segundo semestre de 2007, registrou 21.875 estudantes regularmente matriculados, sendo que, destes, 835 eram estudantes beneficiados com o ProUni, matriculados nos 76 cursos de graduação² oferecidos pela instituição em seis centros, organizados por área do conhecimento e distribuídos em seis *campi*.

Para melhor compreender esse processo, o estudo buscou caracterizar o perfil socioeconômico e escolar dos bolsistas do ProUni no período 2006-2007, examinar os índices de acesso, evasão e transferências e analisar o rendimento acadêmico desses estudantes em relação aos demais colegas de turma, nos quatro semestres estudados.

Desde sua implantação, o ProUni tem sido alvo de críticas e indagações. Cunha e Pinto (2009), por exemplo, ao discutirem as políticas afirmativas no Brasil, consideram que o ProUni pode ser uma ferramenta importante para favorecer a inclusão de estudantes oriundos das classes menos privilegiadas na educação superior. Indagam, todavia, sobre as condições desse processo, especialmente no que se refere ao acesso, à permanência e às condições de humanização, como componente efetivo da qualidade educativa.

As autoras (Cunha, Pinto, 2009, p. 583-584) questionam a efetividade do alerta de alguns especialistas quanto à diminuição do nível de exigência dos professores sobre a aprendizagem, em decorrência de uma possível defasagem apresentada pelos alunos do programa provenientes de escolas públicas. Consideram que esse processo não é livre de implicações políticas e sociais, mas tampouco pode definir *a priori* o desempenho dos estudantes nos cursos. Destacam pesquisas de acompanhamento dos estudantes do ProUni, as quais inferem que

esses estudantes surpreendem seus professores pelo bom desempenho, especialmente pela responsabilidade que demonstram em suas tarefas acadêmicas. Eles valorizam, de forma exponencial, a oportunidade de estarem na universidade, e esta condição parece ser uma das chaves de seu sucesso.

Em outro estudo, Catani, Hey e Gilioli (2006, p. 137) discutem o verdadeiro papel do ProUni e enfatizam que este prioriza o acesso dos estudantes à educação superior, mas não a sua permanência. Os pesquisadores analisam a trajetória desse programa social (da primeira proposta apresentada até a lei e os desenvolvimentos posteriores) e afirmam que o ProUni “abre o acesso à educação superior, mas não oferece mais do que um arremedo de cidadania de segunda classe aos contemplados”.

² Cabe observar que, no conjunto destes 76 cursos, alguns não têm oferta regular de bolsas do ProUni, dadas as suas especificidades, tais como: oferta descontinuada dos cursos, cursos em processo de extinção, cursos emergenciais, entre outras.

Para eles, somente a transparência do processo – viabilizada, por exemplo, pelo livre acesso a informações, como o total de bolsas contratadas por IES; a tipologia das que aderiram ao programa; as modalidades das bolsas; os perfis dos alunos; as taxas de evasão; o desempenho escolar dos bolsistas, entre outros – possibilitaria a realização de análises críticas sobre a efetividade do programa, para, quem sabe, no futuro, assumi-lo como um legítimo instrumento de democratização da educação superior no Brasil (Catani, Hey, Gilioli, 2006).

Em face desses cenários e contextos nos quais as políticas são produzidas, interpretadas e recriadas, e nos quais recebem contestações que se relacionam com interesses diversos, parece relevante uma aproximação ao contexto de uma IES que aderiu ao ProUni, desde a implantação da Lei nº 11.096, em 2005, para conhecer o modo como, na ponta do processo, essa política se configura e é vivenciada no contexto da prática.

Procedimentos metodológicos

A abordagem metodológica da pesquisa caracterizou-se pelo enfoque documental, apoiada na análise de conteúdo e nas análises estatísticas dos dados obtidos. A análise documental e de conteúdo pautaram-se nos documentos oficiais e institucionais (leis, decretos, portarias, relatórios) sobre o programa. Os dados, tratados estatisticamente, foram retirados do sistema acadêmico da IES em estudo e sumarizados no editor de planilhas Excel® para Windows 2007. Para algumas das análises estatísticas, utilizou-se o programa Statistica versão 6.0.

Os sujeitos foram estudantes bolsistas do ProUni e, também, os coingressantes não bolsistas, matriculados nos cursos de graduação da Universidade do Vale do Itajaí, a Univali, dos *campi* de Itajaí, Balneário Camboriú, Biguaçu, São José, Piçarras e Tijucas, no Estado de Santa Catarina. Foram avaliados os dados dos ingressos nos quatro semestres dos anos de 2006 e 2007, totalizando uma amostra de 1.000 estudantes investigados.

Os dados foram retirados do sistema acadêmico da IES, sendo que: para a composição do perfil socioeconômico e escolar dos estudantes, tomaram-se por base as informações prestadas pelos ingressantes no preenchimento da ficha do perfil acadêmico (vale ressaltar que do total de 1.000 alunos ingressantes como bolsistas no período, somente 603 preencheram a ficha); para a análise dos dados de acesso, evasão definitiva (casos de desistência, abandono, cancelamento e suspensão), evasão temporária (casos de trancamento de matrícula), transferências, aprovação e rendimento acadêmico dos bolsistas, foram consultados relatórios específicos disponibilizados no sistema e considerada, para efeito de cálculos, a amostra de 1.000 estudantes bolsistas.

Na avaliação dos dados de aprovação e rendimento acadêmico dos estudantes do ProUni, foi empregada a análise multivariada de

amostras estatísticas de dados, considerando dois aspectos. No primeiro, a aprovação, realizou-se uma análise em dois níveis, a saber: a) as frequências de aprovação e reprovação dos alunos do ProUni, independentemente do número de disciplinas cursadas e do curso de graduação, nos quatro semestres (2006/1 a 2007/2); b) a comparação dos percentuais gerais de aprovação por curso e disciplina da IES com aqueles obtidos pelos alunos do ProUni. Para esta análise, foram incluídas somente aquelas disciplinas com número de alunos concluintes igual ou superior a 50 e com pelo menos três alunos do ProUni.

No segundo aspecto, o rendimento acadêmico, utilizou-se as médias finais obtidas pelos estudantes – bolsistas e demais colegas da turma – em cada uma das disciplinas em análise. Nesse caso, incluíram-se somente os cursos com número de alunos do ProUni igual ou superior a dez, em pelo menos três dos quatro semestres amostrados e, no mínimo, dois cursos para cada um dos seis centros da IES.

Perfil socioeconômico e escolar dos estudantes beneficiados com o ProUni nos cursos de graduação da Univali

Nos quatro semestres dos anos de 2006-2007, verificou-se que a maior parte dos alunos ingressantes (do total de 603 que preencheram a ficha do perfil acadêmico) se encontrava na faixa etária entre 16 e 20 anos, representando 68,16% do total de alunos ($n = 411$). Os alunos entre 21 e 25 anos representaram 21,1% ($n = 127$) do total; entre 26 e 30 anos representaram 6,1% ($n = 37$) e acima de 31 anos, 4,64% ($n = 28$). Destaque-se que, em 2007, o número de alunos ingressantes na faixa etária entre 16 e 20 anos diminuiu, se comparado com o dos ingressantes em 2006 ($n = 125$ em 2007, contra $n = 286$ em 2006).

Na análise quanto ao gênero, pode-se dizer que, em média, 57,6% ($n = 348$) dos estudantes eram do gênero feminino e 42,4% ($n = 255$), do gênero masculino, tendo maior proximidade entre os percentuais em 2007/1 e maior diferença em 2007/2. Quanto ao estado civil, 89,4% dos estudantes ($n = 539$), em média, se declararam solteiros.

Em relação à situação econômica, observou-se que, em média, 74,5% ($n = 450$) dos estudantes eram economicamente dependentes e 25,5% ($n = 153$), independentes, sendo a maior diferença percebida no semestre 2007/2, quando o percentual de estudantes economicamente dependentes foi de 69,6% ($n = 420$) e o dos independentes, 30,4% ($n = 183$). A análise da ocupação profissional dos acadêmicos mostrou que, em média, 62,7% ($n = 378$) não trabalhavam.

Sobre o rendimento familiar dos estudantes do ProUni, pode-se dizer que a média do rendimento até R\$ 800,00 representou 49,3% ($n = 297$); de R\$ 801,00 até R\$ 1.800,00, 42,8% ($n = 258$); de R\$ 1.801,00 a R\$ 3.000,00, 7,8% ($n = 47$); e acima de R\$ 3.001,00, 0,1% ($n = 1$). A renda declarada pelos estudantes ingressantes variou ao longo dos quatro semestres estudados, sendo que o percentual de estudantes

com renda familiar de até R\$ 800,00 diminuiu gradativamente a cada semestre (58,9%, 52,7%, 43,5% e 42,2%), enquanto o de alunos ingressantes com renda entre R\$ 801,00 e R\$ 1.800,00 (36,1%, 41,3%, 47,8% e 46,1%) e entre R\$ 1.801,00 e R\$ 3.000,00 (4,6%, 6%, 8,7% e 11,8%) aumentou gradativamente.

Quanto à origem dos alunos, os dados evidenciaram que os ingressantes do ProUni eram oriundos, em sua maioria, da Região Sul, representando, em média, 86,9% (n = 525). Entre as demais regiões das quais provêm os estudantes, os percentuais médios foram: Sudeste, 9,5% (n = 58); Centro-Oeste, 1,6% (n = 11); Nordeste, 1,2% (n = 8); e Norte, 0,7% (n = 1).

Em relação à formação no ensino médio, 91,9% (n = 554) dos alunos cursou escola pública e 8,1% (n = 49), escola privada (conforme legislação, na condição de bolsistas). No semestre 2006/2, o percentual de ingressantes da escola pública foi de 89,3% (n = 539) e no 2007/2 foi de 96,1% (n = 580). O turno do curso mais frequentado pelos alunos foi o matutino, representando, em média, 50,9% (n = 307) do total. O período noturno ocupou 36,5% (n = 220), o vespertino, 9,2% (n = 56) e o integral, 3,2% (n = 20). O turno matutino, apesar de, ao longo dos quatro semestres, obter maior representatividade, apresentou um leve decréscimo, enquanto que o vespertino teve um leve acréscimo e o noturno oscilou. No que diz respeito à modalidade de ensino, em média, o percentual de ingressantes que cursaram educação geral foi de 86,1% (n = 520); o técnico, 5,8% (n = 34); o supletivo, 4,1% (n = 25); e outros, 4,0% (n = 24).

De forma sintética, pode-se afirmar que, na IES pesquisada, os estudantes ingressantes beneficiados com bolsas do ProUni no período 2006-2007 eram, na maioria, jovens entre 16 e 20 anos, solteiros e com pequeno predomínio do número de representantes do gênero feminino. Declararam-se economicamente dependentes, com renda familiar (a maioria) de dois a cinco salários mínimos e procedentes, em expressivo número, da Região Sul (86,9% em 2006 e 96,1% em 2007). Pouco mais de 50% dos estudantes dessa região são moradores do Estado de Santa Catarina e frequentaram o ensino médio em escola pública, nos turnos matutino e noturno, na modalidade educação geral.

Índices de acesso e evasão dos alunos do ProUni nos cursos de graduação da Univali, no período 2006-2007

Parece indiscutível a afirmação de que uma efetiva democratização da educação requer políticas para a ampliação do acesso ao ensino em todos os seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino. Contudo, há que se considerar que essa escola não se tornou mais justa porque tenha permitido que todos os alunos entrassem na mesma competição.

Do ponto de vista formal, em face das políticas inclusivas, notadamente no ensino superior, todos os alunos podem visar a excelência, isto é, todos podem, em princípio, ingressar no ensino superior em qualquer área de formação, desde que autorizados por seus resultados escolares. O quadro formal da igualdade de oportunidades e do mérito foi instalado, porém a abertura desse espaço de competição escolar objetiva não elimina as desigualdades (Dubet, 2004).

Um dos aspectos que pode sinalizar ou revelar indícios das condições de competição escolar a que se submetem os alunos bolsistas do ProUni nas IES, além dos dados de rendimento e desempenho acadêmico, refere-se aos índices de acesso e consequente evasão. Nesse item, busca-se estabelecer conexões entre os dados de acesso dos bolsistas na graduação, nas mais diferentes áreas, no período em questão, e os dados de evasão definitiva (para os casos de desistência, abandono, cancelamento e suspensão), de evasão temporária (para os casos de trancamento de matrícula) e de transferências.

No que se refere à evasão dos alunos bolsistas do ProUni na universidade em estudo, no período de 2006/1 a 2007/2, tem-se a considerar que, dos 1.000 alunos que ingressaram na graduação, 129 (ou seja, 12,9%) abandonaram, desistiram ou cancelaram suas vagas e 46 (4,6%) obtiveram transferência externa.

O percentual de evasão dos alunos do ProUni (12,9%) – se comparado ao percentual de evasão total dos alunos na universidade (aproximadamente 10%) – é considerado razoável, ou seja, evidencia similaridade com o comportamento geral dos alunos que ingressam na universidade, especialmente se considerarmos o dado significativo de que esse percentual de evasão demonstrado foi mais expressivo no semestre mesmo em que o aluno ingressou, conforme se observará na análise dos dados apresentados.

A evasão pode ter ocorrido por vários motivos:³ inadaptação ao novo ambiente, doença, problema de moradia e de subsistência ou, ainda, indecisão quanto à profissão escolhida. Independentemente das razões que levaram o aluno a essa decisão, observou-se que os índices de evasão foram decrescendo no decorrer do período, isto é, dos 129 casos de evasão, 51,9% (n = 67) ocorreram em 2006/1; já em 2007/2 este percentual foi de 5,4% (n = 7). Todavia, esse decréscimo pode ser relativizado, se considerarmos que os índices de acesso também decaíram quase que na mesma proporção: de 482 alunos ingressantes em 2006/1 para 127 em 2007/2.

Várias hipóteses podem ser levantadas para compreender tais evidências: a adesão da IES em estudo no final de 2005 – quando o processo seletivo regional já havia se realizado, restringindo a divulgação do acesso via ProUni em nível local –, a distância das cidades de origem, combinada com o custo para se manter no curso, e/ou a dificuldade do aluno de acompanhar o curso, em face dos conteúdos estudados, podem ter influenciado na evasão.

Os dados apresentados na Tabela 1 permitem observar os índices de evasão em relação às áreas do conhecimento.

³ Ressalte-se aqui que a pesquisa não investigou diretamente com os alunos as causas de evasão. Assim, as motivações citadas são fruto de suas informações registradas nas coordenações de cursos e nas secretarias acadêmicas no ato de desligamento da universidade.

Tabela 1 – Índices de acesso e evasão definitiva dos bolsistas do ProUni na Univali, por área do conhecimento – do 1º semestre de 2006 ao 2º semestre de 2007

Centro	Acesso		Evasão Definitiva	
	n	%	n	%
Ciências Sociais Aplicadas – Gestão	284	28,4	25	8,80
Ciências Sociais Aplicadas – Comunicação, Turismo e Lazer	170	17,0	24	14,11
Ciências Sociais e Jurídicas	169	16,9	20	11,83
Ciências da Saúde	159	15,9	16	10,06
Ciências Tecnológicas da Terra e do Mar	117	11,7	24	20,51
Ciências Humanas	101	10,1	20	19,80
Total		100		100

Fonte: Dados tratados pelos pesquisadores a partir dos relatórios gerados pelo sistema acadêmico da Univali em 2008.

Chama a atenção o fato de os cursos do Centro de Ciências Tecnológicas da Terra e do Mar⁴ terem concentrado o maior índice de evasão (20,5%) dos estudantes bolsistas do ProUni no período 2006/1-2007/2.

A segunda área do conhecimento que apresentou maior índice de evasão dos bolsistas foi a de Ciências Humanas, com 19,8%, seguida das áreas de Ciências Sociais Aplicadas – Comunicação, Turismo e Lazer, com 14,1%; Ciências Sociais e Jurídicas, com 11,8%; Ciências da Saúde, com 10,1%; e, finalmente, Ciências Sociais Aplicadas – Gestão, que apresentou o menor índice, ou seja, 8,8%.

Ainda no que se refere aos acessos, um dado importante a ser considerado diz respeito às áreas nas quais houve as maiores possibilidades de ingresso. Segundo as escolhas por áreas de graduação distribuídas por centro, verificou-se que, dos 1.000 alunos do ProUni que ingressaram na Univali nos anos de 2006 e 2007, a de maior número de ingressos foi a de Ciências Sociais Aplicadas – Gestão, com 28,4%. É interessante observar que justamente essa área apresentou o menor índice de evasão no período, 8,8%. O segundo lugar com relação ao acesso está representado pela área de Ciências Sociais Aplicadas – Comunicação, Turismo e Lazer, com o índice de 17%.

Inversamente, as duas áreas nas quais se verificaram os maiores índices de evasão – 20,51% e 19,8% – foram as que apresentaram menores índices de acesso: Ciências Tecnológicas da Terra e do Mar, 11,7%, e Ciências Humanas, 10,1%.

Nos cursos de licenciatura, Normal Superior e Pedagogia, chama a atenção o número reduzido e decrescente de acessos.⁵ Conforme prevê o ProUni, nesses cursos, destinados à formação do magistério da educação básica, têm preferência na ocupação das vagas os professores da rede pública de ensino em efetivo exercício da profissão, independentemente da renda.

⁴ Este centro congrega os cursos de Oceanografia, Ciência da Computação, Engenharia Civil, Ciências Biológicas, Engenharia Ambiental, Tecnologia em Construção Naval, Tecnologia em Sistemas para Internet, Engenharia de Computação e Engenharia Industrial Mecânica.

⁵ Tal decréscimo é justificado pela não oferta de vagas nos semestres 2006/2 e 2007/2 e uma redução da oferta nos semestres de 2006/1 e 2007/1, com exceção do curso de Educação Física.

Assim, pode-se inferir que, na região onde se localiza a universidade em análise, um número expressivo de docentes em exercício na educação básica já possui curso superior com habilitação na área – basta lembrar os convênios efetivados entre as IES e as prefeituras municipais, no sentido de oferecer cursos de formação docente. Tais evidências, no entanto, não eliminam a indagação sobre os possíveis fatores que levam os cursos de licenciatura a serem pouco procurados.

Quanto às transferências externas, pode-se também observar um decréscimo de 2006/1 (5,0%) para 2007/1 (0,2%). Em 2007/2 houve novamente uma tendência de aumento equivalente a 1,0%. O maior índice de transferência ocorreu no Centro de Ciências Sociais e Jurídicas, e o único centro que não apresentou transferências foi o de Ciências Humanas.

Assim, sobre a evasão e o acesso dos alunos beneficiados pelo ProUni, constatou-se um decréscimo no percentual de evasão de 2006/1 para 2007/2 e, simultaneamente, um decréscimo no acesso de alunos bolsistas. As áreas com maiores índices de ingresso apresentaram menor índice de evasão. De modo geral, houve um decréscimo também nas transferências externas de 2006/1 para 2007/2.

Tais constatações reforçam o que já foi dito nessa pesquisa: o acesso ao ensino superior por si só não garante a igualdade, pois as condições de permanência são determinantes para o sucesso acadêmico do aluno bolsista.

Aprovação e rendimento acadêmico dos estudantes beneficiados com o ProUni nos cursos de graduação da Univali

De acordo com o Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005, a frequência e o aproveitamento, no mínimo 75% da carga horária do curso, são requisitos básicos para que os estudantes beneficiados pelo programa mantenham a concessão da bolsa; por esta razão, as IES que aderem ao ProUni devem apresentar ao MEC, semestralmente, as informações referentes a estes critérios.

Os índices aqui apresentados e discutidos referem-se à aprovação e ao rendimento acadêmico dos estudantes do ProUni nos quatro semestres analisados, de acordo com os critérios previamente estabelecidos na metodologia desse estudo. Todos os dados foram comparados entre os alunos bolsistas do ProUni e o conjunto de alunos das turmas analisadas.

Índices de aprovação

No ano de 2006, no primeiro semestre analisado (2006/1), o sistema acadêmico da IES pesquisada registrou 473 alunos bolsistas do ProUni, sendo que, destes, apenas 26 abandonaram os cursos nos quais se matricularam. Dos 447 alunos restantes, 52 (11,7%) foram reprovados em pelo menos uma disciplina e 395 (88,3%) obtiveram aprovação plena. No

segundo semestre de 2006, foram beneficiados com o ProUni 686 alunos, sendo que, destes, 30 registraram abandono. Dos 656 restantes, 108 foram reprovados em pelo menos uma disciplina (16,5%) e 548 (83,5%) foram plenamente aprovados.

Em 2007, no primeiro semestre, matricularam-se 765 alunos do ProUni e, deste total, 39 abandonaram seus estudos. Dos 726 alunos que permaneceram, 96 foram reprovados em pelo menos uma disciplina (13,2%) e 630 (86,8%) alcançaram aprovação. No último semestre analisado (2007/2) matricularam-se 835 alunos do ProUni, sendo que, destes, 35 abandonaram seus cursos. Entre os 800 alunos restantes, 103 foram reprovados em pelo menos uma disciplina (12,9%) e 697 (87,1%) conseguiram aprovação.

Os dados apresentados evidenciam que a média de aprovação dos estudantes do ProUni na IES analisada nos quatro semestres avaliados foi de 86,4%. No mesmo período, o índice de abandono foi de apenas 4,8%.

No que diz respeito aos dados de reprovação, vale destacar que, de acordo com a legislação vigente, as bolsas do ProUni são canceladas caso o estudante contemplado obtenha rendimento acadêmico inferior a 75%. De acordo com os dados apresentados no primeiro semestre de 2006, dos 447 bolsistas do ProUni, 15 (3,4%) se encontraram nesta situação; já no segundo semestre, dos 656 beneficiados, 34 (5,2%) foram reprovados em mais de 25% das disciplinas cursadas. Em 2007/1, por sua vez, dos 726 bolsistas do ProUni, 33 (4,5%) estavam nesta situação, enquanto em 2007/2, dos 800 contemplados, 39 (4,9%) não obtiveram aprovação semestral superior a 75%.

Os dados evidenciam que, de modo geral, nos quatro semestres analisados, a média de alunos do ProUni reprovados em mais de 25% das disciplinas cursadas é de apenas 4,5%, o que caracterizou risco para a permanência da bolsa.

Aprofundando o movimento de análise para uma leitura mais específica dos índices de aprovação dos estudantes do ProUni, foram comparados os percentuais gerais de aprovação de todos os estudantes matriculados na IES, por curso e disciplina, com aqueles obtidos pelos alunos do ProUni. Considerando o volume expressivo de cursos e disciplinas ofertadas pela IES, adotou-se como critério de escolha das turmas, aquelas com no mínimo 50 estudantes matriculados, entre eles, pelo menos três alunos do ProUni.

No primeiro semestre de 2006, foram analisados os dados de 230 disciplinas distribuídas em 41 cursos que se enquadraram nos critérios de elegibilidade adotados para esta análise específica. Ao comparar a aprovação geral das disciplinas amostradas, ou seja, a aprovação de todos os estudantes matriculados nessas disciplinas, com a dos alunos do ProUni, pode-se observar que em 37 dos 41 cursos avaliados (90,2%), o índice de aprovação dos alunos ProUni é superior⁶ ao índice da turma. Entre esses cursos, verificou-se que em 29 deles não houve reprovação de estudantes do ProUni. Por outro lado, constatou-se que o número de estudantes do

⁶ Considerou-se como "superior" qualquer diferença positiva dos índices de aprovação nos cursos analisados.

ProUni aprovados foi inferior em 3 dos 41 cursos analisados (7,3%). Além disso, em um caso (2,5%), o número de aprovação desses estudantes foi igual ao número de aprovação geral da turma.

No segundo semestre de 2006, 270 disciplinas de 38 cursos atenderam ao critério definido no estudo. O número de estudantes do ProUni aprovados nesse semestre foi superior em 32 dos 38 cursos analisados (84,2%). Entre estes, apurou-se que em 22 deles não se registraram reprovação de estudantes do ProUni; no entanto, o número de aprovados foi inferior em três dos 38 cursos analisados (7,9%). Ainda, em três casos (7,9%), o número de aprovação dos alunos do ProUni foi igual ao índice de aprovação geral da turma.

De 2007/1 foram considerados os dados de 304 disciplinas de 36 cursos que se enquadraram nos critérios de elegibilidade para este estudo. A partir da análise, pode-se afirmar que o número de estudantes do ProUni aprovados foi superior em 29 dos 36 cursos analisados (80,5%). Entre esses 36 cursos, verificou-se que em 16 não houve reprovação de estudantes do programa. Por outro lado, observou-se que a aprovação de estudantes do ProUni foi inferior em seis dos 36 cursos analisados (16,7%). Além disso, em um caso (2,8%), o índice de aprovação do ProUni foi igual ao da turma.

No segundo semestre de 2007 foram analisados os dados de 267 disciplinas distribuídas em 29 cursos. Após o estudo dos dados, pode-se afirmar que o número de estudantes do ProUni aprovados foi superior em 25 dos 29 cursos analisados (86,2%). Entre os cursos, verificou-se que em 15 não ocorreram reprovações desses estudantes, mas constatou-se que o número de estudantes do ProUni aprovados foi inferior em quatro dos 29 cursos analisados (13,8%).

Diante dos dados apresentados, pode-se afirmar que os estudantes contemplados com o ProUni na IES pesquisada apresentaram, em cada um dos semestres analisados, um elevado índice de aprovação nas disciplinas examinadas. Esses dados, apesar das limitações do estudo e respeitados os critérios de elegibilidade previamente definidos, são relevantes para evidenciar que, diferentemente das polêmicas suscitadas na implantação do programa, nas quais se afirmava que o ingresso dos alunos bolsistas comprometeria a qualidade do ensino superior, a maioria dos estudantes beneficiados com o ProUni demonstra aproveitamento ao frequentar o ensino superior.

Rendimento acadêmico

São apresentados em seguida os dados de rendimento acadêmico dos estudantes beneficiados pelo ProUni. Esses dados foram comparados com os índices obtidos pelo conjunto dos estudantes da IES e dizem respeito ao rendimento nos quatro semestres de 2006 e 2007. Aplicados os critérios de elegibilidade selecionados para esta etapa do estudo, isto é, cursos com número de alunos do ProUni, igual ou superior a dez em pelo

menos três dos quatro semestres amostrados e, no mínimo, dois cursos para cada um dos seis centros da IES, obteve-se um total de 18 cursos. Desses 18 cursos, foram analisados os dados do rendimento acadêmico de todas as disciplinas dos cursos nas quais pelo menos um aluno ProUni obteve rendimento acadêmico.

Com base nas médias finais dos alunos de cada uma das disciplinas dos cursos analisados,⁷ percebeu-se que o rendimento dos alunos do ProUni nos quatro semestres em estudo é, em 100% dos casos, superior ao rendimento geral das disciplinas analisadas.

Analisaram-se individualmente cada um dos 18 cursos escolhidos, porém, para demonstrar as análises realizadas em cada um dos semestres estudados utilizaram-se os dados dos cursos de Psicologia, Educação Física e Farmácia.

Nos Gráficos 1, 2, 3 e 4, são indicadas no eixo x as disciplinas dos cursos em que pelo menos um estudante do ProUni concluiu a disciplina. No eixo y apresenta-se a escala de médias finais. A linha indica as médias finais das respectivas turmas, por disciplina, em ordem decrescente. Os pontos indicam as médias finais obtidas por um ou por um grupo de alunos do ProUni, conforme a legenda, em cada uma das disciplinas analisadas.

Pode-se perceber que, em cada uma das disciplinas estudadas, a média final da maioria dos estudantes do ProUni foi superior à média final dos demais estudantes. No curso de Psicologia, o que chama a atenção é o equilíbrio que se manteve ao longo dos quatro semestres; ou seja, na maioria das disciplinas, as médias dos estudantes do ProUni foram superiores às médias dos seus colegas de turma.

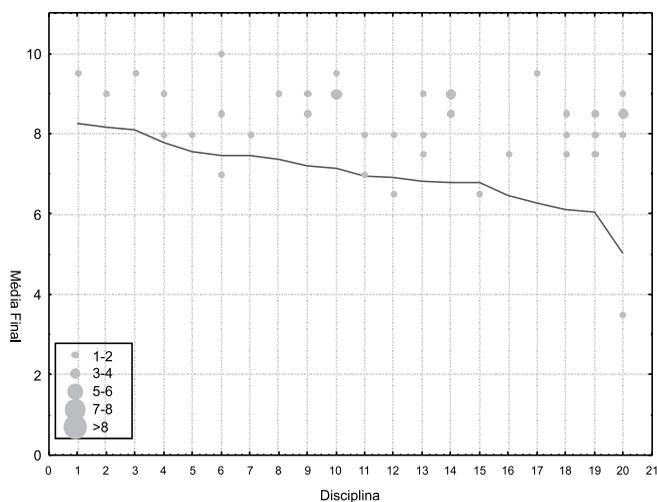


Gráfico 1– Médias finais dos alunos do ProUni (●) e médias finais por disciplina, em ordem decrescente (___), do curso de Psicologia, 2006/1

⁷ Nas médias finais das turmas estão inclusas as médias finais dos estudantes do ProUni.

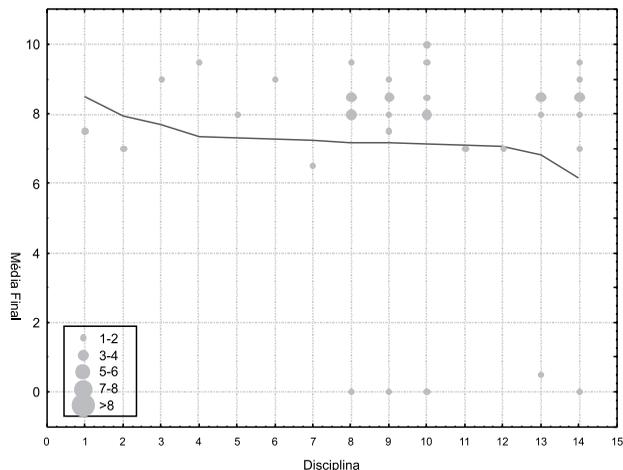


Gráfico 2 – Médias finais dos alunos do ProUni (●) e médias finais por disciplina, em ordem decrescente (___), do curso de Psicologia, 2006/2

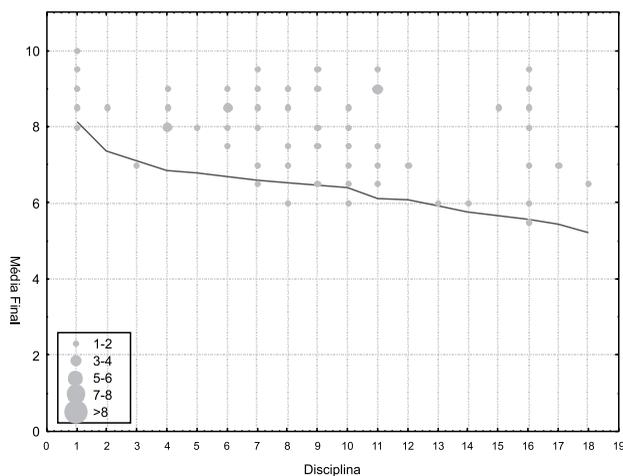


Gráfico 3 – Médias finais dos alunos do ProUni (●) e médias finais por disciplina, em ordem decrescente (___), do curso de Psicologia, 2007/1

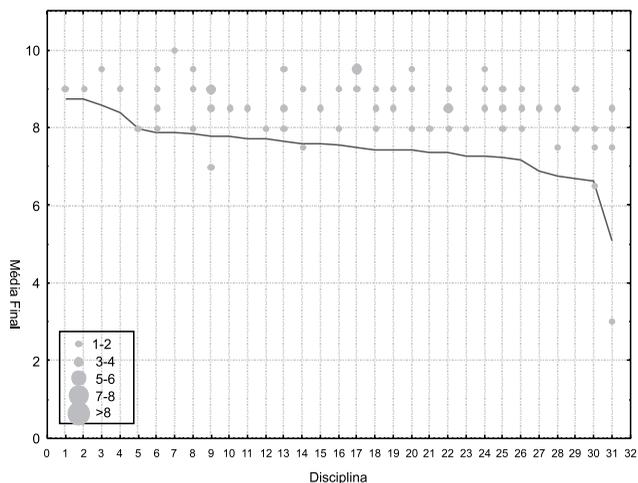


Gráfico 4 – Médias finais dos alunos do ProUni (●) e médias finais por disciplina, em ordem decrescente (___), do curso de Psicologia, 2007/2

Na análise do curso de Educação Física (Gráficos 5, 6, 7 e 8), constatou-se outro comportamento quanto às médias finais dos alunos do ProUni nos quatro semestres estudados. Neste curso, continuam sendo superiores às médias finais da turma, porém, em 2007, percebeu-se crescimento no número de estudantes do ProUni com médias finais superiores a média da turma do primeiro para o segundo semestre.

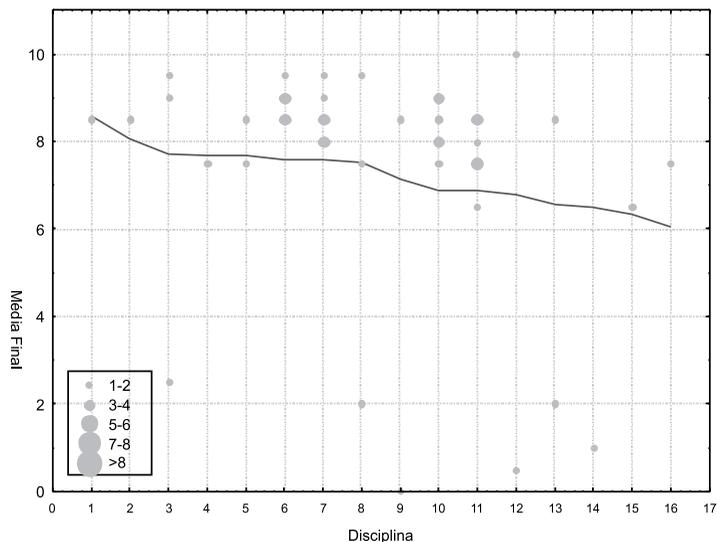


Gráfico 5 – Médias finais dos alunos do ProUni (●) e médias finais por disciplina, em ordem decrescente (___), do curso de Educação Física, 2006/1

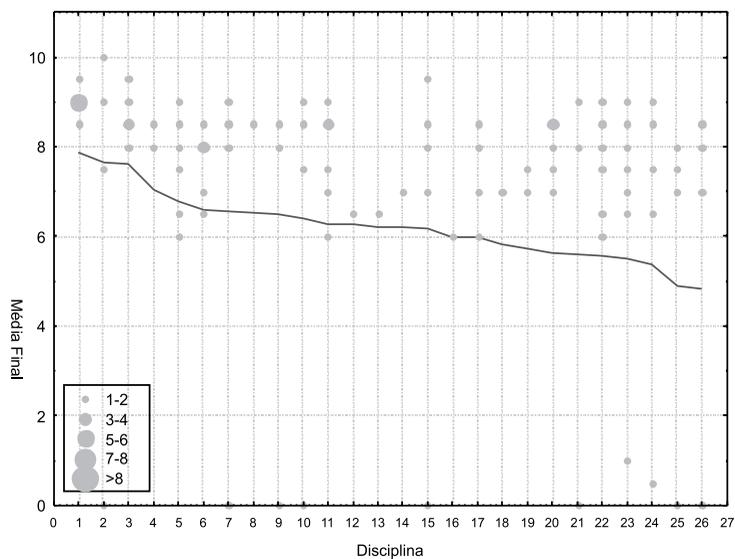


Gráfico 6 – Médias finais dos alunos do ProUni (●) e médias finais por disciplina, em ordem decrescente (___), do curso de Educação Física, 2006/2

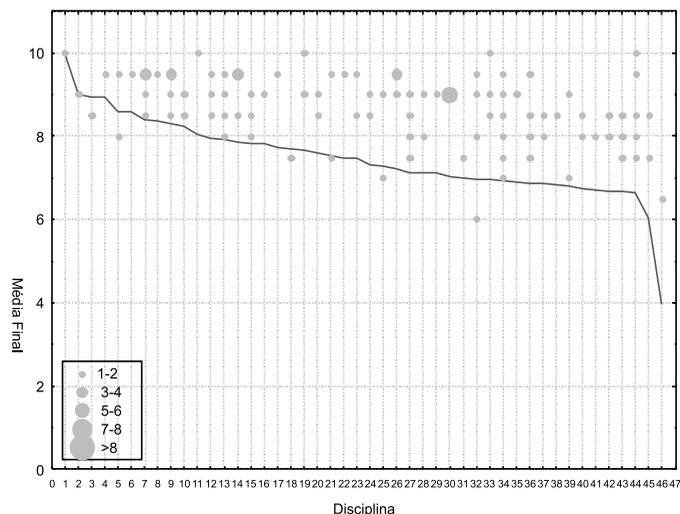


Gráfico 7 – Médias finais dos alunos do ProUni (●) e médias finais por disciplina, em ordem decrescente (___), do curso de Educação Física, 2007/1

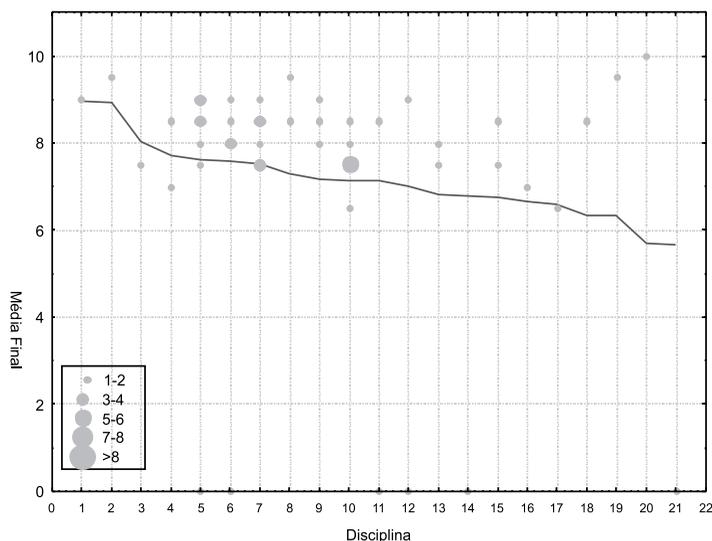


Gráfico 8 – Médias finais dos alunos do ProUni (●) e médias finais por disciplina, em ordem decrescente (___), do curso de Educação Física, 2007/2

Nos Gráficos 9, 10, 11 e 12 são apresentados os dados do rendimento acadêmico dos estudantes do ProUni no curso de Farmácia no decorrer dos quatro semestres analisados. Neste caso, percebeu-se que a distância entre a média dos estudantes do ProUni e a média da turma foi gradativamente diminuindo a cada semestre. Em 2007/2, por exemplo, observa-se expressiva aproximação entre as médias.

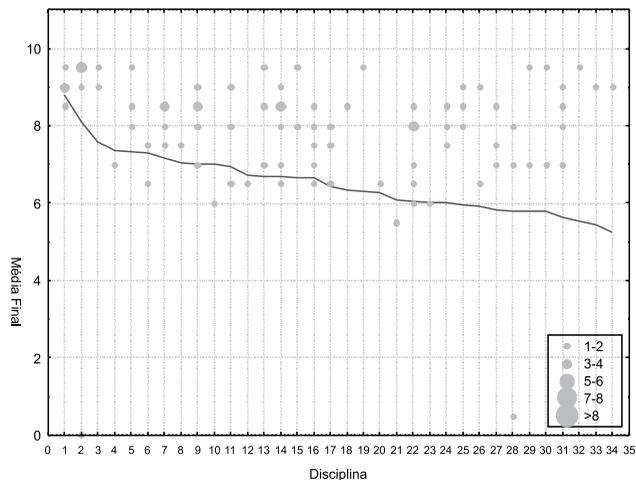


Gráfico 9 – Médias finais dos alunos do ProUni (●) e médias finais por disciplina, em ordem decrescente (___), do curso de Farmácia, 2006/1

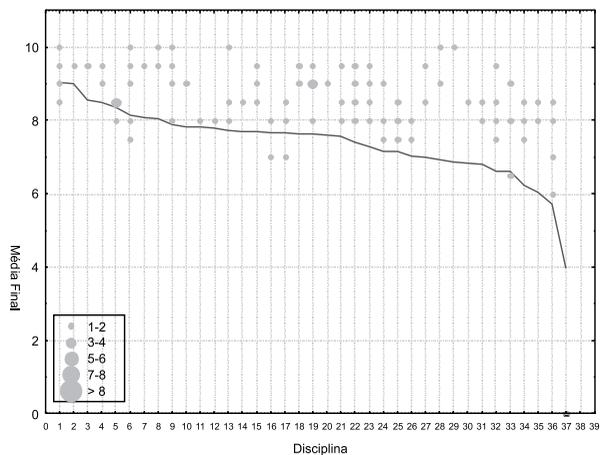


Gráfico 10 – Médias finais dos alunos do ProUni (●) e médias finais por disciplina, em ordem decrescente (___), do curso de Farmácia, 2006/2

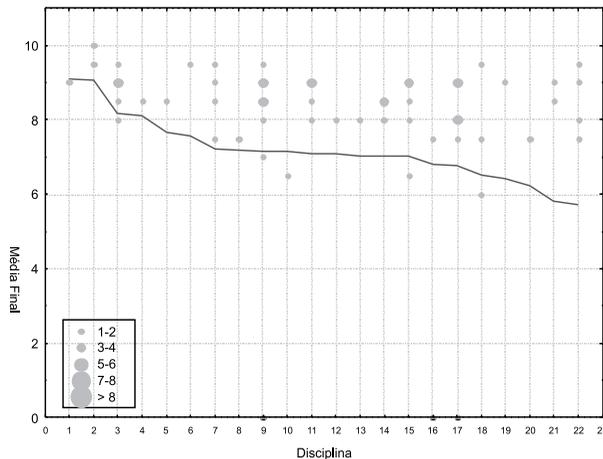


Gráfico 11 – Médias finais dos alunos do ProUni (●) e médias finais por disciplina, em ordem decrescente (___), do curso de Farmácia, 2007/1

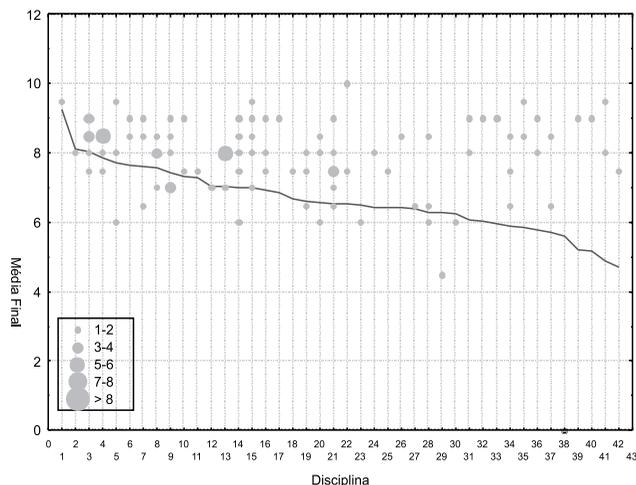


Gráfico 12 – Médias finais dos alunos do ProUni (●) e médias finais por disciplina, em ordem decrescente (__), do curso de Farmácia, 2007/2

Sintetizando as análises individuais dos 18 cursos selecionados, a Tabela 2 evidencia, em porcentagem, a superioridade do rendimento acadêmico dos alunos do ProUni em relação ao rendimento médio dos estudantes em geral, matriculados nas disciplinas dos cursos selecionados.

Nos 18 cursos analisados, o rendimento acadêmico dos alunos do ProUni foi superior ao rendimento dos demais estudantes, mesmo não havendo homogeneidade ao longo dos quatro semestres. Observou-se, principalmente em 2007/2, a presença de quatro cursos – Ciências da Computação, Design Industrial, Logística e Turismo e Hotelaria – nos quais houve um rendimento inferior a 70% e superior a 58% da turma.

Analisando os dados, pode-se constatar que em três cursos o rendimento foi relativamente estável ao longo dos quatro semestres, sendo que a variação não ultrapassou três pontos percentuais entre um semestre e outro, como demonstrado nos cursos de Comércio Exterior, Direito (Cejurps, Itajaí) e Psicologia. Em outros três casos – Administração (Ceciesa – Gestão, Itajaí), Ciências da Computação e Farmácia –, percebeu-se um decréscimo do rendimento dos estudantes do ProUni ante a média geral dos demais estudantes.

Percebe-se também que, em três cursos, no primeiro ano, houve uma variação positiva entre o primeiro e o segundo semestre e que, no segundo ano, ocorreu o inverso, ou seja, houve uma variação negativa entre o primeiro e o segundo semestres – Administração (Ceciesa-Gestão, São José), Design Industrial e Direito (Cejurps, Balneário Camboriú). Ainda, em outros dois cursos – Ciências Biológicas e Ciências Contábeis –, no primeiro ano, houve uma variação negativa do primeiro semestre em relação ao segundo e, no segundo ano, houve estabilidade entre os rendimentos dos dois semestres.

Tabela 2 – Percentual superior de rendimento acadêmico (médias finais) dos alunos do ProUni diante do rendimento acadêmico médio dos alunos das disciplinas dos cursos selecionados – do 1º semestre de 2006 ao 2º semestre de 2007

Centro	Curso	Percentual superior de rendimento acadêmico dos estudantes do ProUni em relação ao rendimento do conjunto de alunos do curso				Média
		2006/1	2006/2	2007/1	2007/2	
Ceciesa – Gestão (Itajaí)	Administração	91%	86%	84%	74%	84%
Ceciesa – Gestão (São José)	Administração	75%	83%	85%	78%	80%
CTTMAR	Ciências da Computação	89%	83%	70%	59%	75%
CTTMAR	Ciências Biológicas	91%	80%	75%	74%	80%
Ceciesa – Gestão (Itajaí)	Ciências Contábeis	91%	77%	73%	76%	79%
Ceciesa – Gestão (Itajaí)	Comércio Exterior	88%	86%	83%	82%	85%
Ceciesa – Com (Balneário Camboriú)	Design Industrial	80%	87%	84%	62%	78%
Cejurps (Itajaí)	Direito	77%	75%	78%	80%	78%
Cejurps (Balneário Camboriú)	Direito	80%	86%	87%	78%	83%
Cejurps (Biguaçu)	Direito	90%	82%	80%	91%	86%
Cejurps (São José)	Direito	87%	78%	79%	80%	81%
CCS	Educação Física	79%	80%	78%	86%	81%
CCS	Farmácia	91%	87%	86%	81%	87%
CCH	Letras	95%	92%	66%	71%	81%
Ceciesa – Gestão (Itajaí)	Logística	74%	76%	69%	61%	70%
CCH	Pedagogia	85%	79%	87%	70%	80%
CCS	Psicologia	92%	95%	94%	92%	93%
Ceciesa – Com (Balneário Camboriú)	Turismo e Hotelaria	85%	86%	91%	67%	82%

Fonte: Dados tratados pelos pesquisadores a partir dos relatórios gerados pelo sistema acadêmico da Univali em 2008.

Símbolos:

CCH – Centro de Ciências Humanas

CCS – Centro de Ciências da Saúde

Ceciesa – Centro de Ciências Sociais Aplicadas

Cejurps – Centro de Ciências Jurídicas, Políticas e Sociais

CTTMAR – Centro de Ciências Tecnológicas da Terra e do Mar

Com base nestes dados, apesar de não haver uma linearidade entre os desempenhos dos estudantes nos cursos em estudo, pode-se inferir que a variação entre os semestres deve-se às mudanças no perfil dos alunos ingressantes e ao comportamento dos estudantes ao longo do curso. Também é possível que o risco da perda da bolsa seja um determinante que impulse um maior rigor e compromisso nos estudos. Mas esta, certamente, não é a causa única nem tampouco a primeira. É necessário ouvir os acadêmicos e saber deles quais os significados e sentidos atribuídos social e economicamente ao acesso e à permanência no ensino superior.

Vale ressaltar que a não homogeneidade no rendimento dos estudantes do ProUni no curso ao longo do tempo não invalida a comprovação de que, além do rendimento ser maior que o rendimento geral da turma, a presença deles não diminui o nível de rendimento desta. O fato de a maioria ser proveniente do ensino médio público, considerado, muitas vezes, como de baixa qualidade, não os coloca em condições desfavoráveis ante os demais, no que se refere ao desempenho acadêmico.

Considerações finais

Com o objetivo de analisar os índices de acesso, as condições de permanência e as experiências de aprendizagem dos alunos do ProUni nos cursos de graduação da Univali no período 2006-2007, avaliaram-se nesse estudo questões relacionadas aos aspectos legais que envolvem o programa e delineiam o contexto de influências no qual esse foi construído e adquiriu legitimidade no âmbito do discurso.

Do mesmo modo, no contexto da prática, onde as consequências das políticas são vivenciadas e reinterpretadas, buscou-se conhecer o perfil socioeconômico e escolar dos alunos beneficiados e analisar os índices de acesso, evasão e rendimento acadêmico – aprovação e reprovação – no período, enfatizando os percentuais gerais de aprovação por curso e disciplina da IES com aqueles obtidos pelos alunos do ProUni. Aprofundando a discussão do rendimento acadêmico, utilizou-se análise multivariada de amostras estatísticas de dados para estabelecer relações entre as médias finais obtidas pelos estudantes bolsistas e demais estudantes dos cursos selecionados para análise.

As políticas inclusivas, entre elas o ProUni, como evidenciado nos textos legais, são proclamadas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais e buscam, mediante a intervenção do Estado, aproximar os valores formais, proclamados no ordenamento jurídico, dos valores reais existentes em situações de desigualdade.

Ações corretivas ou reparadoras do Estado justificam-se sempre que haja a necessidade de equacionar assimetrias entre os grupos na busca de justiça social, mesmo quando essas ações pareçam discriminatórias. Todavia, tais ações merecem avaliação sistemática e críticas consistentes, no sentido de examinar os vários sentidos que envolvem os conceitos de igualdade, justiça e cidadania nos diferentes contextos em que circulam.

Percebe-se que o acesso dos estudantes bolsistas do ProUni vem provocando impacto significativo no sentido de desconstruir as ideias e opiniões pré-concebidas sobre o acesso e a permanência desses estudantes no ensino superior. Se, por um lado, o desempenho dos alunos do ProUni tem impacto no ensino superior, por outro lado permite e nos convoca a uma revisão da educação básica, uma vez que muito revela sobre as bases conceituais nas quais se ancora o processo cognitivo na educação básica do sistema público de ensino.

Neste contexto, a universidade, como *locus* de produção e socialização de conhecimentos, deve assumir o compromisso de formar, em seu espaço de atuação e de acordo com as necessidades do sistema educacional, uma consciência crítica sobre as variáveis que constituem a produção de políticas públicas em educação e sobre os limites e as possibilidades das políticas inclusivas de educação.

Seria ingenuidade analisar o ProUni sem perceber a relação que ele estabelece com a política econômica vigente e com o avançado estágio de privatização da educação, bem como com a política do Estado Mínimo, orientada pela ideologia neoliberal. Contudo, não se pode ignorar que, desde a criação do ProUni até o primeiro semestre de 2008, cerca de 385 mil estudantes tiveram acesso ao ensino superior. Acreditamos, todavia, que o ProUni merece ser acompanhado criticamente no interior de seus desdobramentos e de suas intencionalidades, pois a resposta a essa política tem consequências reais e definem os rumos da história educacional.

Por fim, pode-se afirmar que, se o ProUni é uma política de sucesso quanto à ampliação do acesso ao ensino superior, os dados recolhidos por esta pesquisa demonstram que, uma vez possibilitado este acesso e a permanência dos estudantes neste nível de ensino, estes têm rendimento compatível ao grupo de coingressantes. Este estudo suscita, ainda, o aprofundamento e a ampliação da pesquisa para outros grupos, a fim de confirmar ou refutar os dados aqui obtidos.

Referências bibliográficas

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BRASIL. Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005. Regulamenta o disposto na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 jul. 2005a.

_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – ProUni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 jan. 2005b.

BRASIL. Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos – ProUni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 set. 2004.

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, 2000.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. ProUni: democratização do acesso às instituições de ensino superior? *Educar em Revista* [on-line], n. 28, p. 125-140, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da; PINTO, Marialva Moog. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 226, p. 571-591, set./dez. 2009.

DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, set./dez. 2004.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

NEVES, P. S. C.; LIMA, M. E. O. Percepções de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p.17-38, jan./abr. 2007.

UNESCO. Conferência Mundial sobre Educação Superior. 1998.
Disponível em: <http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030620161930/20030623111830>.
Acesso em: 26 out. 2008.

Cássia Ferri, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora e pesquisadora do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali).

cassia@univali.br

Regina Célia Linhares Hostins, doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é professora e pesquisadora do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali).

reginalh@univali.br

Fabíola Luci Fronza, mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali).
fabiolalucy@univali.br

Gildete Valdameri, mestranda em Educação pelo Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali).
gildete.valdameri@hotmail.com

Recebido em 3 de março de 2009.
Aprovado em 15 de julho de 2010.

O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas

Selva Guimarães Fonseca

Resumo

Apresenta reflexões sobre resultados de pesquisas que têm como objetivos compreender e analisar os processos pelos quais os sujeitos (formadores e formandos, professores/alunos) se apropriam e reconstróem seus saberes (docentes, escolares, acadêmicos) e práticas, como a formação nos cursos de licenciatura repercute nas ações educativas, na constituição dos saberes e nas (re)configurações curriculares em diversos níveis de ensino. O foco central do texto é a análise de como se dão essas relações entre sujeitos, saberes e práticas e como elas se configuram e impactam o trabalho do professor na sala de aula.

Palavras-chave: trabalho docente; sala de aula; educação básica.

Abstract

The work of the teacher in the classroom: relations among individuals, knowledge and practices

This article presents reflections about the results of researches that aim to understand and analyze the processes by which individuals (educators and pupils, teachers/students) get and reconstruct their knowledge (teaching, school, academic) and practices; how training in undergraduate courses affects educational activities, the acquisition of knowledge and the curricular (re)configurations at various levels of teaching. The main focus of this paper is to analyze how those relationships between individuals, knowledge and practices actually take place and how they impact teachers' work inside the classroom.

Keywords: teachers work; classroom; elementary school.

Porque aprender-a-viver é que é o viver mesmo...
Guimarães Rosa

Introdução

Escolhemos este excerto da obra de João Guimarães Rosa para iniciar nossas reflexões acerca do trabalho do professor, pois a sala de aula é, por excelência, um espaço plural, coletivo, o palco no qual professores e alunos/atores/sujeitos *vivem*, aprendem, ensinam, relacionam-se uns com os outros, com o mundo, com os saberes. Ali eles se expressam, se expõem, se revelam, se colocam por inteiro, na totalidade. Objetividade e subjetividade, corpo e mente, razão e sensibilidade, o bio/psico/social em ação. Na sala de aula, o professor re/constrói sua bio/grafia, sua história, sua trajetória, sua experiência pessoal e profissional. Espaço de aprender e ensinar, logo, um espaço, um campo de relações.

Nesse cenário de construção de experiências, de construção de identidades, capturamos, em lugares diferentes, vozes de duas professoras que nos falam muito: "Eu sei o conteúdo, mas não sei dar aulas!", "Eu gosto de ensinar, mas me falta conteúdo!". A primeira é graduada em História, professora dos anos finais do ensino fundamental em escolas públicas e privadas; a segunda é professora dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública.

Essas lastimáveis incoerências podem suscitar diversas indagações acerca das condições de formação e dos seus impactos no trabalho do(a) professor(a), muitas das quais amplamente investigadas e conhecidas no

meio escolar e acadêmico. Mas, sobretudo, as duas frases nos incitam a pensar, não apenas no que “falta”, no “não saber”, mas sobre “quem são elas(es)”, as(os) professoras(es), o que “sabem”, o que “fazem” e “como fazem”, como e o que aprenderam em seus percursos formativos. Como se relacionam essas dimensões constitutivas do ofício do professor?

Não sendo possível, neste espaço textual, abordar todos esses problemas, apresentamos algumas reflexões, em diálogo com outras investigações, a respeito de resultados de estudos desenvolvidos em grupo de pesquisa colaborativo que reúne professores formadores em cursos de licenciatura, graduandos, pós-graduandos e professores da educação básica. O objeto central do grupo é a investigação “Formação docente, saberes e práticas de ensino de História”,¹ no que concerne às relações entre sujeitos, saberes e práticas nos processos formativos e na dinâmica do processo de ensino e aprendizagem. Buscamos compreender os processos pelos quais os sujeitos (formadores e formandos, professores/alunos) se apropriam dos saberes (docentes, escolares, acadêmicos) e práticas e os reconstroem e como a formação (diferentes modalidades, níveis; diferentes tempos e espaços) repercute nas ações educativas, na constituição dos saberes e nas (re)configurações curriculares em diversos níveis de ensino. Questionamos: Como se dão essas relações? Como essas relações entre sujeitos, saberes e práticas se configuram e impactam o trabalho do professor na sala de aula?

Somos sujeitos enredados em um trabalho coletivo de ensino e pesquisa em territórios de formação de professores. Concordamos com Burke (2003, p. 18), para quem, quando produzimos conhecimento e o situamos socialmente, devemos reconhecer que “alguns dos [nossos] vieses, resultados de classe, gênero, nação e geração, sem dúvida ficarão logo aparentes”. Logo, esta narrativa contém as marcas de uma experiência pessoal, profissional e acadêmica tecida em um determinado lugar social de produção individual e coletiva.

A formação superior para o trabalho em sala de aula

Para situarmos o tempo e o espaço dos quais estamos falando, recorreremos às análises de Reis (2002) sobre a globalização “como metáfora da perplexidade” e os processos geoeconômicos. Segundo ele, estamos perante tendências e contratendências e temporalidades diversas. Assim, espaço (lugares = identidade, relações sociais e história) e tempo (temporalidades) se cruzam.

Nesse contexto, declara o autor, insistimos na convicção de que a análise das tensões entre mobilidades e localizações não pode ser remetida para a busca das duas faces de uma mesma moeda, o que nos conduz a uma visão apenas dialética. O mais importante, reitera, é a procura das singularidades. A globalização e a localização são processos conflituais e, até, potencialmente independentes. Ambos, mas especialmente a localização, são constitutivos de trajetórias inesperadas (Reis, 2002, p. 106).

¹ Grupo de pesquisa certificado no CNPq e vinculado à linha “Saberes e Práticas Educativas” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. As pesquisas desenvolvidas pelo grupo têm o apoio da Capes, do CNPq e da Fapemig.

Para ampliar a compreensão do cenário, recorreremos à leitura de Bhabha (2005, p. 19) sobre o nosso tempo e lugar:

(...) nossa existência hoje é marcada por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do "presente"... Encontramo-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão.

Concordamos com esses autores: vivemos (e sentimos isso no cotidiano) a emergência dos interstícios, sobreposições, deslocamentos, mobilidades, tendências e contratendências. Preocupados com a formação e a prática do professor, servimo-nos de uma das perguntas de Bhabha (2005, p. 20): "Como se formam sujeitos nos 'entrelugares', nos excedentes das partes da diferença?"

Ao defendermos, no ensino de História – reconhecidamente um lugar de fronteira –, as relações entre sujeitos, saberes e práticas, não estamos pensando apenas na pesquisa *sobre* a formação docente, mas, sobretudo, nas relações *entre* a formação, a pesquisa, os saberes e as práticas em sala de aula. Estamos ousando pensar nas relações que se estabelecem na sala de aula. A nossa opção é caminhar na intersecção, dialogando com os dois campos: Educação e História. A formação e a prática docente serão discutidas aqui intimamente relacionadas ao conceito de profissionalização, que, por sua vez, envolve, entre outros aspectos, condições de trabalho, carreira regulamentada e formação. Logo, inspirados em Bhabha, ousaremos pensar a formação, os saberes e as práticas nos "entrelugares", articulando passado e presente, nas fronteiras da experiência do ensino e da pesquisa.

Partilhamos as concepções de formação docente, amplamente defendidas nos cenários nacional e internacional, como processo educativo que se desenvolve ao longo da vida dos sujeitos e transcende os limites da escolaridade formal – logo, não se inicia nem termina na educação superior (nos cursos de graduação, pós-graduação e aprimoramento). Processual, permanente, como o processo de aprender e ensinar, desenvolve-se na experiência cotidiana, em diferentes tempos e espaços educativos, como nos espaços de lazer, teatros, cinemas e meios de comunicação, em diferentes lugares de memória, museus, e bibliotecas, em igrejas e sindicatos e nos espaços e atividades formais e informais.

No exercício da profissão, na prática, na experiência da sala de aula, o professor também aprende e se forma. A formação é permanente e complexa. A identidade profissional docente é definida social e historicamente. Como é bastante óbvio, não se nasce professor; torna-se professor. É um processo inacabado. O "ser professor" é construído na história de vida, no terreno da experiência pessoal e coletiva em determinados espaços e tempos históricos (Fonseca, 1997; Fonseca, Silva, 2007; Fonseca, Rocha, 2009; Vasconcelos, 2000).

Os cursos superiores de licenciatura são espaços de formação profissional, de aprendizagem da profissão, que possibilitam a articulação

das atividades de ensino, pesquisa e extensão e as práticas pedagógicas. Como formadores de professores e pesquisadores da área do ensino e aprendizagem de História e professores de Metodologia e Prática de Ensino de História, compartilhamos uma situação para uns dual, interdependente, para outros ambígua, paradoxal, para muitos complexa, pois, como ponderamos anteriormente, situamo-nos em uma região de fronteira, território de disputa de poder no interior da(s) instituição(ões), do(s) curso(s) superior(es) e do próprio meio acadêmico, nos espaços onde se discute a formação docente. Em geral, somos originários de áreas específicas de bacharelado/licenciatura, especializamo-nos em pós-graduação em educação, ensino, e nossas pesquisas têm como objeto/foco problemas do ensino e da aprendizagem. Na estrutura universitária brasileira, sobretudo nas universidades públicas, estamos localizados ou somos alocados (a palavra é esta) em departamentos e/ou faculdades/institutos de educação, programas de pós-graduação e, também, em menor número, em áreas específicas. Essa não é uma situação simples e “natural”, como alguns acreditam; em alguns casos é fonte permanente de conflitos e disputas (nem sempre amigáveis).

Pesquisas indicam que a maior parte da produção científica e da pesquisa acadêmica sobre ensino e aprendizagem das áreas específicas desenvolvida nas universidades se realiza nos programas de pós-graduação em educação. Em Minas Gerais, por exemplo, de um total de 43 dissertações e teses que tratam do ensino de História defendidas no período de 1993-2008 nas instituições de ensino superior (IES) localizadas no Estado apenas duas foram produzidas em programas de pós-graduação específicos (Fonseca, Rocha, Silva Junior, 2009). Nos espaços acadêmicos, como as associações científicas, esses profissionais convivem e se movimentam (alguns em terrenos movediços) entre dois lugares institucionalizados (associações e/ou sociedades da área de Educação e demais áreas básicas, como, Biologia, História, Matemática, etc.). Há um terceiro lugar, espaço de afirmação das identidades das áreas, ou seja, as associações e sociedades específicas das áreas do ensino de História, Matemática, Biologia, e assim por diante.

Os lugares, ou como nos sugere Bhabha, os entrelugares que os formadores de professores ocupam nas estruturas institucionais são evidências dos modos de produção de determinadas concepções, crenças, culturas e práticas de formação de professores formadores e de futuros professores. É recorrente, nos cursos de licenciatura específicos – em História, por exemplo –, a crença de que, para ser (bom) professor de História, basta saber História, ou seja, o importante é o domínio do conteúdo da disciplina. Os saberes pedagógicos são considerados complementares, de segunda ordem, de menor importância na hierarquia disciplinar do currículo acadêmico. Muitos professores da chamada “área pedagógica” ou de “ensino” sentem o peso do descaso dos alunos em relação à obrigatoriedade de cursar as disciplinas pedagógicas. Para exemplificar, relembremos vários registros de professores que ouviram seus graduandos/futuros professores denominarem essas disciplinas

como “perfumarias”. Esse menosprezo é construído socialmente pela desvalorização do trabalho e da profissão do professor, no cotidiano das famílias, no mercado de trabalho, em diferentes espaços de vivência e na própria universidade. Os formadores dessas áreas não são valorizados nem são considerados pesquisadores por muitos. Quantos alunos da universidade estranham o fato de nós, da área do ensino, desenvolvermos projetos de pesquisas aprovados em agências externas à instituição! São também comuns relatos de colegas sobre a dificuldade de alguns cursos para alocarem, entre os professores (que compõem o quadro docente), as disciplinas de Estágio e Prática de Ensino. Isto geralmente ocorre em instituições onde não há contratações de professores específicos e qualificados na área e expressa, a nosso ver, mais uma faceta do desprestígio da formação do professor no interior dos próprios cursos superiores que têm, na universidade, a missão de formar professores.

Pesquisas sobre os currículos das licenciaturas que formam docentes do ensino fundamental evidenciam esses problemas, recorrentes nas diversas áreas e não apenas em História, como mostram os resultados da pesquisa, realizada pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, com apoio da Fundação Victor Civita, *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos*, coordenada por Bernadete Gatti e Marina Muniz R. Nunes (2008). Nos currículos das licenciaturas analisadas² – Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas –, destacam-se, entre outras, as seguintes características:

- Predomina nos currículos a formação disciplinar específica, em detrimento da formação de professores para essas áreas do conhecimento.
[...]
- Na maior parte dos ementários analisados, não foi observada uma articulação entre as disciplinas de formação específica (conteúdos da área disciplinar) e as de formação pedagógica (conteúdos da docência).
- Saberes relacionados às tecnologias no ensino estão praticamente ausentes.
[...]
- As disciplinas da categoria conhecimentos relativos aos sistemas educacionais registram percentuais inexpressivos de presença em todas as licenciaturas analisadas. [...]. (Gatti, Barreto, 2009, p. 153-154).

Esses problemas impactam de forma significativa o processo de construção dos saberes e das práticas docentes. Pesquisas indicam que a realidade dos cursos superiores de Licenciatura em História é similar às das demais licenciaturas (Mesquita, 1999; Couto, 2004; Moura, 2005; Rassi, 2006; Silva Júnior, 2007). A predominância dos saberes específicos, a desarticulação, a inexpressiva presença dos chamados conteúdos pedagógicos, de estudos relativos ao conhecimento da escola e dos sistemas educacionais são visíveis nas estruturas “grades curriculares”, no quadro de horários e na carga horária das disciplinas disponíveis nos *sites* dos cursos das maiores universidades do País. A pesquisa de Rodrigues

² Foram analisadas, por amostra representativa, a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos presenciais de instituições de ensino superior, assim distribuídos: 71 de Pedagogia, 32 de Letras: Língua Portuguesa, 31 de Matemática e 31 de Ciências Biológicas (Gatti, Barreto, 2009, p. 117).

(2010) sobre os saberes e as práticas de professores iniciantes de História apresenta dados e narrativas que confirmam essa realidade, e, mais do que isso, suscitam-nos indagações sobre o trabalho realizado em sala de aula, como exemplificado pela frase angustiada de uma professora iniciante de História (um a cinco anos de magistério): “Eu sei o conteúdo, mas não sei dar aulas!”.³

Nos cursos de licenciatura em Pedagogia, o outro lado do “entre”, nós, formadores de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, vivenciamos (nós, formadores da área do ensino de História) uma cultura acadêmica que valoriza e propaga a crença de que, para ser professor desses níveis de ensino, o importante é o domínio dos saberes pedagógicos, dos fundamentos gerais da educação, das teorias que embasam o ensino, a aprendizagem e, por sua vez, desvalorizam os conteúdos das áreas básicas do currículo escolar: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física. O exame dos currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil são reveladores dessa concepção. Qual o lugar dos profissionais das áreas do ensino nesses cursos? Qual o espaço para o estudo de conteúdos e das metodologias de ensino das áreas básicas, acima mencionadas, nos currículos dos cursos de Pedagogia? Como se dá a formação do professor no campo do ensino e da aprendizagem de conhecimentos das disciplinas da área básica do ensino fundamental? Como se processam o estágio e a prática de ensino na formação dos cursos de Pedagogia?

Gatti e Barreto (2009) apresentam conclusões preocupantes sobre os cursos de Pedagogia – responsáveis pela formação de professores –, algumas delas velhas conhecidas do meio acadêmico, mas enraizadas na cultura acadêmica e institucional. Destacamos:

- O currículo proposto tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso.
- A proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica é de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras.
- Na análise das ementas das disciplinas de formação profissional predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outras com associação em poucos casos às práticas profissionais.
- Pode-se inferir que a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula é bastante reduzida.
- Os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências, Educação Física) compõem apenas esporadicamente; na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial no interior das disciplinas de Metodologias e Práticas de Ensino, sugerindo frágil associação com as práticas docentes.
- Os estágios, obrigatórios, são registrados de modo vago, com pouquíssimas exceções. Não há propriamente projeto ou plano de

³ Depoimento registrado por Rodrigues (2010, p. 25).

estágio nem sinalizações sobre o campo de prática ou a atividade e a supervisão dos mesmos.

- A escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente das ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar. (Gatti, Barreto, 2009, p. 152-153).

Gatti e Barreto (2009) apresentam uma cartografia e possíveis respostas para muitas das questões acima delineadas. Os currículos dos cursos de Pedagogia são fragmentários; muitos deles (a maioria) não fornecem uma preparação adequada em relação aos conteúdos das áreas básicas do ensino, como evidenciam outras pesquisas, por exemplo, a de Michele Cristina de Moura (2005). Outro aspecto que chama a atenção de muitos formadores das áreas específicas – com experiência na prática de ensino de educação básica – no cotidiano do curso e é retratado nas pesquisas é o caráter abstrato, genérico, da formação. A escola e a sala de aula são elementos “quase ausentes” ou são apresentados de forma descolada da realidade educacional brasileira. Sentimos que paira no ambiente do curso um discurso generalista, vago, desprovido de evidências, muitas vezes estereotipado e até deslegitimador da “escola”.

As cargas horárias registradas nas “grades” (o nome é esse mesmo) curriculares de cursos de Pedagogia, disponíveis nos *sites* de importantes universidades do Brasil, confirmam nossa preocupação com o reduzidíssimo espaço formativo atribuído aos saberes disciplinares, específicos do ensino fundamental.

A “grade das disciplinas do curso de Pedagogia, a partir de 2009”, da Universidade de São Paulo (USP), apresenta as seguintes disciplinas correlacionadas: Metodologia do Ensino de Matemática – 5º semestre, 4 créditos; Metodologia do Ensino de Português: A alfabetização – 6º semestre, 4 créditos; Metodologia do Ensino de Arte – 7º semestre, 4 créditos; Metodologia do Ensino de Ciências – 7º semestre, 4 créditos; Metodologia do Ensino de Educação Física – 8º semestre, 4 créditos; Metodologia do Ensino de História – 8º semestre, 4 créditos; Metodologia do Ensino de Geografia – 9º semestre, 4 créditos (USP, 2009).

A “grade curricular do curso de Pedagogia” da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) é similar em relação ao espaço curricular destinado aos conteúdos dos anos iniciais do ensino fundamental, no entanto, as disciplinas são descritas com outras nomenclaturas e com espaço de carga horária para aulas práticas: Escola, Alfabetização e Culturas da Escrita – 5º semestre, 4 horas teóricas, 2 práticas; Escola e Conhecimento de História e Geografia – 5º semestre, 4 horas teóricas, 2 práticas; Escola e Cultura Matemática – 6º semestre, 4 horas teóricas, 2 práticas; Escola e Conhecimento em Ciências Naturais – 6º semestre, 4 horas teóricas, 2 práticas; e Educação, Corpo e Arte – 6º semestre, 4 horas teóricas, 2 práticas (Unicamp, 2007).

No curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a nomenclatura das disciplinas é a mesma da USP. A carga horária das

disciplinas é relativamente maior, porém não há espaço para as aulas práticas, como na estrutura da Unicamp, e os conteúdos de Arte e Educação Física não são contemplados como nas outras duas instituições. A grade curricular relaciona as seguintes disciplinas, responsáveis pelos conteúdos e metodologias do ensino: Metodologia do Ensino de Matemática – 1º ano: 1º e 2º semestres, 4 horas teóricas; Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa – 1º ano: 1º e 2º semestres, 4 horas teóricas; Alfabetização – 2º ano: 3º e 4º semestres, 3 horas 4 horas teóricas; Metodologia do Ensino de Ciências – 3º ano: 5º e 6º semestres, 4 horas teóricas (UFU, 2009, p. 45-47).

Podemos inferir, com base nas pesquisas e nas descrições anteriores, que a carga horária das disciplinas específicas não varia muito – e é, como evidenciaram Gatti e Barreto (2009) em uma amostra de 71 cursos de Pedagogia, muito inferior à parte do currículo dedicada à formação geral. Assim, nossa percepção é que os docentes polivalentes, nos cursos superiores de Pedagogia, recebem uma formação muito frágil na parte de conteúdos (o que ensinar) e na de metodologias de ensino (como ensinar). Os saberes disciplinares específicos do ensino fundamental são claramente menosprezados em relação à parte de formação geral. Isto nos leva a entender a angústia de uma professora do 3º ano do ensino fundamental, com sete anos de magistério, que nos afirmou: “Eu gosto de ensinar, mas me falta conteúdo!” (Fonseca, 2003, p. 58) e corrobora, também, resultados de investigação com professoras dos anos iniciais que declaram ensinar História (os conteúdos e as metodologias) do modo como aprenderam quando cursaram o ensino fundamental (Alves, 2008).

Assim, vivenciamos cotidianamente, no interior das instituições, uma situação de relativa desvalorização nos dois campos: na licenciatura em Pedagogia, que oferece um espaço restrito para a atuação dos profissionais “não pedagogos”, e, também, nas licenciaturas específicas, em que as disciplinas da área de ensino e a pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem são desvalorizadas.

A experiência na docência nos diversos níveis de ensino e na pesquisa sobre o ensino autoriza-nos a preconizar a valorização do diálogo entre as áreas, entre lugares, sujeitos e saberes. Consideramos fundamental uma preparação sólida do professor dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, e, para isto, a nosso ver, é imprescindível repensar o lugar dos conteúdos e das metodologias de ensino específicas nesses cursos. Do mesmo modo, avaliamos imprescindível repensar o lugar dos conhecimentos pedagógicos, das metodologias de ensino específicas nos cursos de licenciatura. A nossa proposta, reiterada em outros espaços, é articular ensino, pesquisa e prática pedagógica na graduação, tornando o ensino objeto de investigação nos diversos cursos de licenciatura em parceria com as escolas, campos de estágios e práticas.

A este respeito citamos dois importantes educadores que, em contextos e propósitos singulares, defenderam a importância do *conhecimento* dos professores. Paulo Freire (2001, p. 2), em carta aos professores brasileiros,

em 1993, pouco tempo depois de sua experiência na condução da Secretaria de Educação de São Paulo (Seed), afirmou:

O fato, porém, de que ensinar, ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo *não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe.* A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (grifos nossos)

António Nóvoa (2010, p. 4), educador português com reconhecida produção na área de formação de professores, atualmente reitor da Universidade de Lisboa, destaca em recente entrevista que a análise do trabalho docente nas sociedades contemporâneas deve considerar os seguintes apontamentos: conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social; sobre o conhecimento, vale-se das palavras do filósofo francês Alain: “Dizem-me que, para instruir, é necessário conhecer aqueles que se instruem. Talvez. Mas bem mais importante é, sem dúvida, conhecer bem aquilo que se ensina.”

Como nos alertam os mestres, se *conhecer* é fundamental para o exercício do ofício de professor, o curso superior de licenciatura – ainda que seja considerado o “início” da formação profissional – constitui um espaço e um tempo privilegiado para a problematização, produção e aprendizagem de conhecimentos básicos para a constituição do saber docente, da identidade profissional. Portanto, os espaços, os sujeitos formadores e os saberes das áreas específicas e pedagógicas não podem ser tratados e encarados como aqueles de menor prestígio acadêmico no interior das instituições, territórios em permanente disputa, espaços conflituais não aglutinadores. Ao contrário, são interdependentes, relacionais, marcados por singularidades e diferenças constitutivas dos processos educativos, potencialmente construtivos.

A sala de aula como espaço de relações

Como declaramos na introdução, concebemos a sala de aula como o espaço de aprender e ensinar, logo um espaço, um campo de relações. A nosso ver, os processos e as relações estabelecidas no interior da universidade, como analisados anteriormente, se expressam, de algum modo, no interior da sala de aula, no trabalho do professor, formado em nível superior, em determinados contextos e condições. Em nossas pesquisas, temos buscado investigar as relações entre a formação e as práticas, os sujeitos e os saberes. A formação acadêmica, “longe da escola”, faz-se presente “na escola”, assim como a mídia, os currículos oficiais, as políticas

públicas do Estado. Neste sentido, compartilhamos com Charlot (2000, p.78) o seguinte pressuposto: "A relação com o saber (o aprender) é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo."

Esse exercício relacional nos instiga a pensar além das aparentes imbricações entre a formação, o currículo, os saberes e as culturas escolares. Segundo a fértil literatura da área de formação e trabalho docente (Zeichner, 1993, 2002; Ávalos, Nordenflycht, 1999; Tedesco, 1999; Nóvoa, 1992, 2010; Tardif, 2002; Tardif, Lessard, 2005; Contreras, 2002; Gauthier, 1998; Gauthier, Martineau, 2001; Pereira, Zeichner, 2002; Pimenta, Ghedin, 2002; Gatti, Barreto, 2009) e, no caso, de História (Lautier, 1997; Fonseca, 1997; Fonseca, Silva, 2007; Fonseca, Zamboni, 2008), não podemos deixar de reconhecer a heterogeneidade, as singularidades, as histórias de vida, a diversificação, as identidades e as diferenças de professores e alunos no mundo globalizado e multicultural. Na atualidade, não é mais possível mascarar as desigualdades das condições de oferta da educação escolar, no Brasil sobretudo, nem as distinções, por exemplo, de formação escolar e acadêmica; grau de autonomia, de envolvimento institucional; produtividade dos professores; as diferenciações em termos de salários, geração, formação cultural, gênero, religião, etnia e condições de trabalho.

No exercício da prática docente, sabemos que aquilo que o professor ensina ou deixa de ensinar, bem como aquilo que o aluno aprende ou deixa de aprender, vai muito além do proposto nos currículos e livros, materiais didáticos e outros. Sabemos também que não é mera transposição daquilo que foi ensinado nos processos formativos – o que não diminui a responsabilidade dos cursos superiores com a qualidade do trabalho realizado pelo professor na sala de aula – e, certamente, ultrapassa os limites das refratárias culturas escolares. Por isto, defendemos, numa perspectiva sociohistórica cultural, um diálogo crítico, permanente, entre os sujeitos (formadores e formandos) que re/constroem saberes e práticas escolares nos diversos espaços educativos e culturais, como a escola de educação básica e as universidades.

O professor não opera no vazio – é óbvio. Mas o que isto significa? A sala de aula é um espaço pleno de experiências. Os saberes, os valores culturais e políticos e os hábitos são transmitidos e reconstruídos na escola por sujeitos históricos, que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos construídos nos vários espaços de vivência, antes e durante o processo de escolarização. Isso tem várias implicações. No campo curricular, como nos ensina Goodson (1995, p. 27) inspirado no historiador inglês Hobsbawn, há necessidade de auscultar, ler o currículo em suas dimensões "prescrito e vivido", como o perfeito exemplo de invenção da tradição. O trabalho do professor produz e reproduz configurações curriculares no jogo de interações que envolvem tensões, conflitos, concessões, vinculações e exclusões. Pesquisas desenvolvidas no nosso grupo (Aguar, 2006) acerca das relações entre o currículo oficial

prescrito (de História) e o vivido por professores e professoras em escolas públicas no Estado da Bahia evidenciaram, no fazer histórico da sala de aula, múltiplas tensões, aproximações e distanciamentos entre as duas dimensões curriculares.

De igual maneira, é importante atentarmos para o papel da cultura escolar no trabalho do professor. Se entendermos cultura escolar, como conceitua Juliá (2001, p. 10-11), um “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”, não podemos analisá-la, como complementa o autor, “sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de sua aplicação”, ou seja, os professores. Complementamos lembrando Morelo Pintado (2000, p. 226): “as convicções culturais produzidas pela cultura escolar projetam influências sobre os aspectos mais íntimos da sala de aula”. O trabalho do professor na sala de aula é permeado, atravessado por múltiplos “fios” explícitos e implícitos – numa urdidura visível e invisível – que repercutem nas ações de ensino e aprendizagem.

Do mesmo modo que as culturas escolares não são uniformes, a ação dos professores na sala de aula é também multiforme, complexa. Antes de recorrer aos nossos referenciais, lembro-me de quando preparava a mesma aula de História (o mesmo tema, a mesma metodologia) para ministrar em quatro turmas de 8ª série em uma escola pública em uma mesma tarde. Ao final do dia, saía da escola com a certeza de que foram ministradas quatro aulas diferentes em diversos aspectos. Gauthier e Martineau (2001, p. 62-64) sustentam e nos ajudam a entender o argumento da complexidade, com o qual concordamos, recorrendo às seis características identificadas por Doyle e por eles citadas, a saber: multidimensionalidade, simultaneidade, imediatez, imprevisibilidade, visibilidade e historicidade. Lembram-nos, também, os oito tipos de ação, identificados por Tardif (apud Gauthier, Martineau, 2001), “por meio das quais é possível identificar a prática docente: o agir tradicional, o agir afetivo, o agir instrumental, o agir estratégico, o agir normativo, o agir dramático, o agir expressivo e o agir comunicacional”. Destacamos o caráter multi ou pluridimensional e a historicidade do trabalho do professor no espaço da sala de aula. O professor não está sozinho, o ensino não é uma tábula rasa, mas, como afirmamos, uma atividade complexa: expressa um conjunto variado, emaranhado e diverso de significados, símbolos, representações e relações, inseridas num espaço social e tempo histórico. Concordando com Gauthier e Martineau (2001, p. 64), todas essas dimensões identificadas pelos autores citados “estão no cerne da prática docente”; logo, no âmbito da instituição educativa, o ensino é uma atividade coletiva, pluridimensional e contextualizada.

O trabalho do professor na sala de aula pressupõe um conjunto de relações entre sujeitos, saberes e práticas. No jogo relacional entre os sujeitos professores e alunos, as pesquisas da área têm focalizado: as relações

interpessoais; o respeito, a aceitação e a valorização das diferenças entre os alunos; o trabalho em parceria em oposição às relações verticais; a construção da autonomia; a sempre destacada motivação para o estudo, a aprendizagem e o desenvolvimento do prazer de aprender e também de ensinar – vemos aí que as dimensões afetivas e éticas são ressaltadas. No jogo relacional entre sujeitos, saberes e práticas, salientamos a relação teoria-prática, o ensino-pesquisa, a organização do trabalho coletivo, as formas de avaliação e a sempre recomendada postura inter/multi/transdisciplinar.

O professor, como um dos protagonistas, imbuído do princípio de responsabilidade social inerente ao trabalho coletivo institucional, enfrenta inúmeros desafios no cotidiano escolar. E, no trabalho coletivo, constrói uma cultura profissional, uma identidade, uma história pessoal, singular e, ao mesmo tempo, coletiva, pois partilhada por muitos docentes em diferentes realidades escolares do Brasil. Para Larrosa (1996, p. 464), o modo como nos compreendemos é análogo ao modo como construímos textos sobre nós mesmos, e como são esses textos depende da relação com os outros textos e dos dispositivos sociais nos quais se realizam a produção e a interpretação.

Assim, na atualidade, os desafios da formação, da profissionalização e da ação docente constituem problemas complexos e, neste sentido, demandam políticas sistêmicas capazes de enfrentar as múltiplas dimensões, pois “ser professor”, “tornar-se professor”, “constituir-se professor” e exercer o ofício é viver a ambiguidade, é exercitar a luta, enfrentar a heterogeneidade, as diferenças sociais e culturais no cotidiano dos diferentes espaços educativos.

Considerações finais

As fronteiras, os entrelugares, as mediações entre formação e prática e entre sujeitos, saberes e práticas merecem, a nosso ver, ser pensados em movimento, no qual os problemas e as experiências do mundo acadêmico e do cotidiano escolar não se desvinculam, não se descolam do contexto histórico, social, econômico e cultural em que se situam. Precisamos questionar os riscos que podem representar o privilégio, as ênfases ou, em alguns casos, a mitificação da prática escolar como o *locus* ou a dimensão preferencial da formação do professor, da construção de sua identidade profissional. É necessário compreendermos o caráter singular, complementar/dialógico e dialético dessas relações em cada momento/etapa do processo de formação, de modo que o campo da prática e da crítica não esvazie o científico, o político, o ético e o estético. São dimensões do fazer-se, do processo de construção da identidade profissional. Em outras palavras, não é possível simplesmente substituímos uma forma de racionalidade por outra.

Portanto, a formação e a atuação do professor em sala de aula são resultantes de múltiplas determinações e relações, de vontades/

responsabilidades individuais e coletivas, da obrigação institucional do Estado e da sociedade; logo, devem integrar, de forma ativa e dinâmica, os conhecimentos/as dimensões da experiência, das situações práticas, do mundo acadêmico e da realidade sociohistórico e cultural que estamos vivendo. Essas relações são complexas e abertas a uma variedade de interpretações.

Referências bibliográficas

AGUIAR, Edinalva P. *Currículo e ensino de História: entre o prescrito e o vivido – Vitória da Conquista-BA Brasil (1993-2000)*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

ALVES, Raquel E. dos Reis. *Os impactos do Projeto Veredas na formação docente, saberes e práticas de ensino de História nos anos/séries do ensino fundamental*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

ÁVALOS, B.; NORDENFLYCHT, M. E. *La formación de profesores: perspectivas y experiencias*. Santiago: Santillana, 1999.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTO, Regina Célia do. *Formação de professores de História e multiculturalismo: experiências, saberes e práticas de formadores(as)*. 2004. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

FONSECA, Selva G. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. *Relatório/memorial de formação do Projeto Veredas*. [Belo Horizonte]: SEE, UFU, 2003.

FONSECA, Selva G.; ROCHA, Camila B. *Relatório da pesquisa: "O ensino de História na produção científica das IES mineiras (1993-2008)"*. Uberlândia, 2009. CD ROM.

FONSECA, Selva G.; ROCHA, Camila B.; SILVA JUNIOR, Astrogildo F. O que dizem as pesquisas acadêmicas sobre o ensino de História? (Minas Gerais, 1993-2008). In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 7., 2009, Uberlândia MG. [Anais do VII...]. Uberlândia, MG: Ed. UFU, 2009. v. 1, p. 1-15.

FONSECA, Selva G.; SILVA, Marcos. *Ensinar História no século XXI*. Campinas: Papirus, 2007.

FONSECA, Selva G.; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). *Espaços de formação de professores de História*. Campinas: Papirus, 2008.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 2, maio/ago. 2001.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. de Sá (Coords.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina Muniz R. (Coords.). *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos – relatório de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Fundação Victor Civita, 2008. 2 v.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina Muniz R. (Coords.). *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos – relatório final: Pedagogia*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008. Disponível em: <revistaescola.abril.com.br/fvc/pdf/bernardete1.pdf>.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S. Triângulo didático-pedagógico – o triângulo que pode ser visto como um quadrado. *Educação nas Ciências*, Ijuí, v. 1, n. 1, jan./jun. 2001.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001. Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/rbhe/RBHE1.pdf>.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes, 1996.

LAUTIER, Nicole. *Enseigner l'histoire au lycée*. Paris: Armand Colin, Masson, 1997.

MOURA, Michele Cristina de. *Saberes da docência e práticas de ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2005. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

MESQUITA, Ilka Miglio de. *Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1999.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992.

_____. Profissão: docente. *Educação [online]*, São Paulo, n. 154, fev. 2010. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12841>>. Acesso em: 13 fev. 2010.

PEREIRA, Júlio E. D.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, Júlio E. D.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-43.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTADO, Morelo, A. En torno de la cultura escolar como objeto histórico. In: BERRIO, Julio Ruiz (Ed.). *La cultura escolar de Europa: tendencias históricas emergentes*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000. p. 223-228.

RASSI, Marco Antônio de Oliveira. *Uma canção inacabada: formação de professores de História – a experiência da Fepam (1970-2001)*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

REIS, José. A globalização como metáfora da perplexidade? Os processos geo-econômicos e o 'simples' funcionamento dos sistemas complexos. In: SANTOS, Boaventura de S. (Org.). *A globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 105-132.

RODRIGUES, Heloisa. *O peão vermelho no jogo da vida: o professor iniciante de História e a construção dos saberes docentes*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unisinos, São Leopoldo, 2010.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. *Saberes e práticas de ensino de História em escolas rurais*. 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEDESCO, Juan Carlos. Perspectiva internacional sobre los docentes: visión internacional. In: ÁVALOS, B.; NORDENFLYCHT, M. E. *La formación de profesores: perspectivas y experiencias*. Santiago: Santillana, 1999. p. 14-40.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). Faculdade de Educação (FE). *Grade das disciplinas do curso de Pedagogia a partir de 2009*. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/graduacao/pedagogia/pdf/ped_grade.pdf>.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (Unicamp). Faculdade de Educação. Grade de Pedagogia noturno. In: _____. *Projeto político-pedagógico [do] curso de Pedagogia 2008*. Campinas, 2007. p. 33-34. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/normas.html>>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Divisão de Assuntos Acadêmicos. *Guia acadêmico: segundo semestre*. 2009. Disponível em: <http://www0.ufu.br/guia_academico>.

VASCONCELOS, G. A. N. (Org.). *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 207-236.

Selva Guimarães Fonseca, pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

selva@ufu.br

Recebido em 10 de dezembro de 2009.

Aprovado em 14 de abril de 2010.

Sexualidade e deficiência intelectual: um curso de capacitação para professores

Paloma Pegolo de Albuquerque
Maria Amélia Almeida

Resumo

Professores da educação especial costumam enfrentar dificuldades em sala de aula com a questão da sexualidade. O objetivo deste estudo foi planejar, aplicar e avaliar um programa de intervenção (curso) para 21 professores de jovens com deficiência intelectual de uma escola especial em uma cidade do interior de São Paulo. O curso durou dois meses e teve caráter teórico e prático, com discussões, dinâmicas de grupo, atividades de *role-playing* e de resolução de problemas, filmes e também uma atividade prática em sala de aula. Por meio de uma avaliação sobre o curso e de entrevistas, perceberam-se algumas mudanças na forma de os professores interagirem com os alunos quando o tema era a sexualidade, além de reflexões sobre a questão e revisão de sua postura como educadores sexuais.

Palavras-chave: educação especial; deficiência intelectual; sexualidade; capacitação de professores.

Abstract

Sexuality and intellectual disabilities: a training course for teachers

Special education teachers often face difficulties in the classroom with the issue of sexuality. The aim of this study was to plan, implement and evaluate an intervention program (course) for 21 teachers of young people with intellectual disabilities from a special school in a town in the interior of the State of São Paulo. The course has lasted two months and has got a theoretical and practical aspect, with discussions, group dynamics, role-playing and problem solving activities, movies and also a practical activity in the classroom. By means of an evaluation of the course and interviews, we noticed changes in the way teachers interact with students when the topic was sexuality, reflections on the issue, and review of teachers position as sex educators.

Keywords: special education; intellectual disability; sexuality; teachers training.

Introdução

Atualmente, a perspectiva da inclusão social exige uma nova postura diante da pessoa com deficiência intelectual, considerando suas potencialidades e resgatando seus direitos. A inclusão é mais do que a inserção de pessoas com deficiência na sociedade, é uma postura de aceitação e respeito pelas diferenças. Refere-se à oportunidade de vivência plena em diversos contextos – escolar, familiar, mercado de trabalho, lazer – e deve acontecer em todos os âmbitos, dando as mesmas oportunidades às pessoas com deficiência, permitindo um acesso irrestrito a todas as instituições e aos papéis sociais. Isso inclui também a oportunidade de vivenciar a sexualidade.

A sexualidade vai além dos aspectos biológicos e genitais e não se resume simplesmente ao ato sexual. De acordo com Denari (2002), refere-se às formas de sentir, pensar e agir, que são aspectos imprescindíveis ao entendimento do ser humano em todas as suas dimensões. Pode-se entender, portanto, sexualidade como amor, afetividade, busca de prazer e também genitalidade, como afirmam Dias *et al.* (1995), situando-a sempre no contexto do relacionamento, do prazer e da responsabilidade (Glat, Freitas, 2002).

Em vários âmbitos da sociedade, há dificuldade para falar e lidar com a questão da sexualidade, apesar dos avanços existentes com o passar do tempo. Segundo Chauí (1985), o sexo é encarado por diferentes sociedades como algo complicado e perigoso. Assim, há diferentes formas de

se lidar com o tema: por meio da educação sexual, do silêncio e da não orientação ou da repressão.

A sexualidade é um tema polêmico que desperta dificuldades àqueles que cotidianamente se defrontam com essa questão, como os professores, por exemplo. Quando são professores de jovens com deficiência intelectual, o desafio parece ser ainda maior, como mostram diversas pesquisas (Dall'Alba, 1992; Denari, 2002; Glat, Freitas, 2002; Giulio (2003); Maia, Aranha, 2005; Plunkett *et al.*, 2002; Ribeiro, Nepomuceno, 1992).

Segundo França Ribeiro (2001), os professores não estão tendo a preparação necessária para atuarem na área da sexualidade humana e nem sempre têm consciência de que, mesmo sem a realização de nenhuma atividade específica, estão atuando como educadores sexuais. No mesmo sentido, Figueiró (2004, p. 124) afirma que "a sexualidade é uma das questões que mais tem trazido dificuldades, problemas e desafios aos educadores, no seu trabalho cotidiano de ensinar".

De acordo com os estudos de Giami (2004), nota-se que mesmo os profissionais não estão imunes a crenças inadequadas acerca da sexualidade e da deficiência. A percepção de muitos profissionais sobre a sexualidade de seus alunos se alterna: por um lado, eles são considerados sexualmente infantis ou assexuados e, por outro, sexualmente agressivos e sem controle. O estereótipo da pessoa com deficiência como sexualmente agressiva ou assexuada é uma extensão da visão popular do deficiente como um ser "demoníaco" ou "eterna criança". O autor ainda coloca que, apesar das diferentes crenças, há um fundamento único, que é a negação da sexualidade.

O funcionamento intelectual subnormal não significa que as pessoas com deficiência intelectual não são capazes de ter uma conduta sexual compatível com exigências sociais, elas podem, sim, aprender a exprimir seu desejo de forma socialmente aceita, desde que sejam orientadas dentro de seu nível cognitivo, de maneira que possam assimilar os conhecimentos (Glat, Freitas, 2002; Gherpelli, 1995; Facion, 1990).

O que muitas vezes falta aos jovens com deficiência intelectual é um processo efetivo de educação/orientação sexual. Se eles não recebem essas orientações adequadas, acabam tendo poucas oportunidades para aprendê-las de fontes usuais, pois as pessoas com deficiência geralmente não têm as mesmas chances para descobrir sobre sexualidade com seus pares, falar livremente com os amigos sobre sexo e acabam não podendo aprender sobre um aspecto vital do desenvolvimento (Behi, Behi, 1987).

A própria autora percebeu, em entrevistas realizadas anteriormente com a população de professores de jovens com deficiência intelectual, muitas dificuldades relacionadas à questão da sexualidade, como o não reconhecimento das necessidades e dos desejos sexuais e afetivos desses jovens; crenças inadequadas e preconceitos acerca do tema, que influenciavam a prática docente; ausência de orientação dada aos alunos devido à dificuldade de dialogar sobre a questão; e confusão quanto ao papel de orientadores sexuais.

Diversos estudos com professores e profissionais que trabalham com pessoas com deficiência intelectual apontam para a importância de programas de intervenção em orientação sexual para essa população, pois parecem existir, ainda, dificuldades nessa área. São necessárias novas investigações que apontem as dificuldades específicas e as possíveis falhas no sistema de formação desses profissionais.

Glat (2005) aponta que tanto as escolas regulares quanto as instituições e as escolas especiais têm que considerar a orientação sexual como prioridade programática. Ainda se faz necessário, segundo a autora, a realização de estudos e investigações mais amplas referentes ao desenvolvimento de programas de orientação dos jovens e de suas famílias. Denari (1997) complementa ao afirmar que há necessidade de orientação às famílias e à instituição quanto à forma de lidar com a sexualidade do adolescente com deficiência intelectual, algo também recomendado por Maia (2006, p. 243): “para que a orientação sexual oferecida aos alunos seja efetiva, é necessário oferecê-la antes aos profissionais e à família e refletir sobre seus objetivos”.

Diante dessas necessidades apontadas pela literatura e pela vivência da própria pesquisadora, julgou-se importante a realização de um programa de intervenção relacionado ao tema, buscando-se a capacitação docente por meio do maior preparo e de informação para lidar com os alunos e, assim, incentivando o desenvolvimento global desses indivíduos.

O objetivo deste trabalho foi planejar, aplicar e avaliar um programa de intervenção sobre orientação sexual (curso) para professores de jovens com deficiência intelectual.

Curso Sexualidade e deficiência intelectual

Participaram do curso 21 professores de jovens com deficiência intelectual. Apenas um dos participantes era do sexo masculino, e a média de idade entre eles era de 39,9 anos. Em relação ao tempo em que trabalhavam na instituição, a média foi de 10,6 anos.

O estudo foi realizado numa escola especial de uma cidade de médio porte do interior de São Paulo, sendo utilizado um auditório para a realização do curso. A escola atende pessoas com deficiência intelectual e outros tipos de deficiências relacionadas e possuía, na época, 482 alunos e 65 professores.

Inicialmente, foram realizadas entrevistas com os professores, utilizando-se um roteiro elaborado pela própria pesquisadora e um termo de consentimento esclarecido. Os temas abordados sobre as atitudes em relação à sexualidade foram: mídia; local para se discutir/trabalhar a sexualidade; necessidades/desejos sexuais de pessoas com deficiência intelectual; namoro, casamento e paternidade/maternidade na deficiência intelectual; e facilidade ou não para falar sobre sexualidade. Já os temas relacionados à forma de lidar com a orientação sexual dos alunos foram: conversa sobre sexualidade; perguntas sobre sexualidade; interesses

sexuais; manifestação sexual; dificuldades e problemas relacionados à sexualidade; masturbação; namoro; casamento; prática de sexo; informações; educação/orientação sexual; papel na orientação sexual; e a última questão propunha aos entrevistados que complementassem as informações, caso quisessem.

Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas pela pesquisadora para o levantamento das necessidades dos participantes. Partiu-se das principais carências e dificuldades dos entrevistados para a montagem do curso e o estabelecimento de prioridades relativas ao seu conteúdo.

O curso foi realizado por meio de encontros semanais com duração de duas horas cada um, resultando em oito encontros (16 horas de duração, dois meses ao todo). Os encontros tiveram uma parte teórica – exposição feita pela pesquisadora – e momentos para se trabalhar as dificuldades e necessidades relatadas pelos participantes, por meio de discussões, dinâmicas, atividades de *role-playing* e de resolução de problemas, filmes e outras.

No primeiro dia, o tema tratado foi “O que é sexualidade” e os objetivos foram: debater sobre alguns conceitos relacionados à sexualidade; refletir sobre o tema e sua importância em nosso dia a dia; desmitificar alguns tabus ligados à sexualidade, situando-a num contexto mais amplo de relacionamento entre os seres humanos; abordar a sexualidade como um aspecto natural e positivo da vida; e dar uma visão histórica e social dessa questão. Inicialmente, foi feito um contrato de sigilo com os participantes e uma dinâmica de apresentação, passando para uma explanação teórica feita pela pesquisadora. Em seguida, houve um exercício de reflexão, no qual foi pedido que os participantes relatassem sobre a orientação sexual que receberam quando eram adolescentes.

O segundo encontro – “Sexualidade e deficiência intelectual” – teve como objetivos discutir o conceito de deficiência intelectual, debater a sexualidade na deficiência intelectual e desmitificar alguns mitos que circundam a questão. Foi realizada uma dinâmica, na qual os participantes escreviam seus medos, anseios e preocupações acerca da sexualidade de pessoas com deficiência intelectual. Em seguida, esses papéis eram sorteados e lidos em voz alta, relatando-se como se sentiam em relação ao conteúdo. Posteriormente, deu-se a explanação teórica da pesquisadora.

O terceiro encontro – “O papel da família, da escola e da sociedade frente à sexualidade de pessoas com deficiência intelectual” – teve como objetivos explicitar os papéis da escola, da família e da sociedade no processo de educação/orientação sexual das pessoas com deficiência intelectual; dar parâmetros de como se comportar em situações diversas relacionadas à tomada de decisões na educação dos alunos; e refletir sobre a influência das agências sociais sobre o comportamento e as atitudes sexuais das pessoas. Além da explanação teórica feita pela pesquisadora, houve uma atividade de *role-playing* relacionada ao tema da sexualidade, na qual os participantes deveriam encenar uma situação envolvendo professor e aluno.

O quarto encontro – “Educação e orientação sexual de pessoas com deficiência intelectual” –, que teve como objetivos discutir a importância da orientação sexual para as pessoas com deficiência intelectual e apresentar propostas de conteúdo de programas de orientação sexual, contou com a explanação teórica da pesquisadora e a realização de uma dinâmica de continuação de histórias. Essa dinâmica consistia na divisão dos participantes em dois grupos, cada participante escrevia o início de uma história sobre a sexualidade na deficiência intelectual, até a pesquisadora pedir para pararem, quando trocavam os papéis e davam continuidade à história de outra pessoa. Ao final, as histórias foram lidas e comentadas.

Já o quinto encontro – “Comportamentos sexuais considerados inadequados” – teve como objetivos citar os principais comportamentos sexuais considerados inadequados; debater a funcionalidade desses comportamentos; dar exemplos de como lidar com eles; e levar os participantes a refletirem sobre como podem agir diante dessas situações. Nesse dia, foi realizada uma atividade de reflexão sobre um exemplo de comportamento sexual inadequado, solicitando-se que os participantes respondessem a questões sobre uma situação descrita. A atividade foi retomada e discutida após a explanação teórica da pesquisadora.

O sexto encontro – “Relacionamentos amorosos de pessoas com deficiência intelectual” – teve como objetivos refletir sobre os prós e os contras dos relacionamentos amorosos de pessoas com deficiência intelectual e dar parâmetros de comportamento de como os participantes podem agir diante de situações novas com os alunos. Além da explanação teórica feita pela pesquisadora, foi realizada uma dinâmica sobre opiniões opostas, na qual os participantes foram divididos em dois grupos e foram apresentadas duas situações (casamento e paternidade), solicitando-se que cada grupo assumisse a postura de ser favorável a uma das situações e contra a outra. Eles deveriam escrever três argumentos e tentar convencer os integrantes do outro grupo, seguindo-se um debate.

O sétimo encontro – “Relacionamentos amorosos de pessoas com deficiência intelectual II” – buscou aprofundar a discussão sobre os relacionamentos amorosos, revisando outros aspectos tratados no curso, exemplificando, por meio de recursos audiovisuais (televisão, aparelho de DVD, filmes), situações relacionadas ao tema. Na ocasião, foram apresentados recortes de dois filmes sobre namoro, casamento e paternidade de pessoas com deficiência intelectual e, posteriormente, houve uma discussão sobre os filmes.

O último encontro – “Sexualidade e deficiência intelectual: revisão, dúvidas e encerramento” – teve como objetivos avaliar os conhecimentos adquiridos pelos participantes no curso; debater e tirar dúvidas ainda existentes; e refletir sobre os principais aspectos tratados durante o curso. Houve uma revisão de todo o conteúdo anterior e, antes do encerramento, foi entregue aos participantes um questionário de avaliação sobre o curso, que continha seis perguntas descritivas e tinha o objetivo de levantar a opinião dos participantes sobre os encontros, os aspectos positivos e os negativos, bem como sugestões e/ou críticas.

A respeito da metodologia dos encontros, foi realizada uma exposição teórica pela pesquisadora todos os dias, exceto nos dois últimos, destinados à apresentação de filmes e às dúvidas/esclarecimentos. Para tanto, foram utilizados um retroprojetor e transparências, com o objetivo de tornar a exposição mais atraente e organizada. Essa metodologia foi julgada interessante porque economiza tempo e proporciona reflexão e trabalho em grupo, incentivando a empatia e a identificação.

Por outro lado, foram feitas diversas dinâmicas em grupo e atividades práticas, algo que foi elogiado pelos participantes e parece ter sido muito positivo. O objetivo de tais atividades era que os participantes refletissem sobre tudo aquilo que já havia sido discutido e aplicassem esses saberes em situações práticas, ajudando a resolver problemas. Além disso, notou-se que esse tipo de atividade incentivava a participação, havendo muitos relatos de experiência.

Em todos os encontros, foram entregues resumos de uma página com as informações principais discutidas na semana anterior, para atualizar aqueles que não haviam comparecido e também servir como revisão a todos, formando-se uma cartilha sobre sexualidade e deficiência intelectual ao final do curso.

Ao longo dos encontros, foram distribuídos ainda muitos textos sobre diversos temas, como deficiência intelectual; sexualidade; sexualidade na deficiência intelectual; influência da mídia sobre a sexualidade; pais e a sexualidade; superproteção; escola; adolescência; limites; metodologia para educação/orientação sexual; masturbação; e aspectos biológicos da reprodução. Acredita-se que tais materiais tenham sido úteis para os professores, pois isso foi exteriorizado por muitos deles.

Foram sorteados e entregues brindes ao final de cada encontro, com o objetivo de incentivar a participação dos presentes. Os brindes foram basicamente livrinhos infantis de uma coleção sobre sexualidade, assim como um livro da área de educação especial.

Ao final de todos os encontros, ocorria sempre um momento de confraternização, com o oferecimento de bebidas e comidas aos presentes. Essa estratégia foi tomada por acreditar-se que momentos de lazer são importantes para o estreitamento dos laços e a realização de conversas informais, o que pode também ter sido um incentivo a mais para a participação dos convidados.

Atividade em classe sobre sexualidade

Com o objetivo de levar os professores a refletirem sobre problemas e situações específicas de seu cotidiano, assim como contribuir com seu processo formativo, foi proposto que os docentes realizassem uma atividade relacionada à orientação sexual em sala de aula com seus alunos e entregassem um relatório escrito descrevendo como havia sido a experiência.

Para isso, foi discutida durante o curso a importância de trabalhos de orientação sexual para jovens com deficiência intelectual e apresentadas

propostas de conteúdo para programas de orientação sexual, enfatizando-se alguns exemplos do que poderia ser trabalhado com os alunos na sala de aula, as metodologias utilizadas e os cuidados necessários nesse processo, tendo como objetivo geral o desenvolvimento saudável da sexualidade (Suplicy *et al.*, 1994; Tepper, 2001; Assumpção Júnior, Sprovieri, 2005; Giulio, 2003; Glat, Freitas, 2002; Glat 2005).

Ao final do curso, 14 professores entregaram seus relatórios, demonstrando que realizaram atividades nas quais discutiram a sexualidade em sala de aula, sendo que quatro deles aproveitaram dúvidas dos alunos para iniciar o debate. Os temas das discussões foram: namoro, diferenças entre os sexos feminino e masculino e dúvidas gerais sobre sexualidade.

Pôde-se perceber que muitos professores estavam lidando de forma interessante com o tema da sexualidade: "inicie a atividade colocando para os alunos que conversaríamos sobre um tema muito importante, sexualidade (...) deixei bem claro que falar sobre tal assunto não era errado e sim necessário e que gostaria que eles aproveitassem o máximo para tirar todas as dúvidas" (Professora 2)¹ e "no desenvolvimento da aula me preocupei em falar sobre o assunto sexualidade em um sistema que fosse facilmente compreendido pelos alunos" (Professora 20).

Alguns utilizaram recursos, como uma coleção de livros sobre sexualidade voltados às crianças e aos adolescentes; revistas para recortes de figuras; folhas para desenho; figuras de homens e mulheres; e dois bonecos de pano confeccionados pela própria professora, um feminino e outro masculino.

A maioria dos professores escreveu em seus relatórios que houve reação de interesse pelas atividades por parte dos alunos, com apresentação de dúvidas e perguntas. Os temas dessas perguntas foram variados, como doenças sexualmente transmissíveis; de que maneira ocorre a gravidez; desejos sexuais; nome dos órgãos genitais; possíveis malefícios da masturbação; utilidade da camisinha; e parto.

Foram citados também por seis professoras relatos espontâneos de experiência por parte dos alunos durante as atividades, nos quais contaram situações que viveram relacionadas à sexualidade, como demonstra a Professora 2: "naquela conversa que a gente teve todo mundo falou o que queria, viram os livros, eles viram que não é uma coisa que é proibida, né, ficou mais natural (...) coisas que antes eram faladas meio com medo e agora estão falando mais naturalmente".

Uma das professoras, inclusive, realizou quatro atividades de forma contínua e relatou progressos no comportamento dos alunos, pois na primeira atividade eles escreveram suas dúvidas em papéis sem identificação e, no decorrer das semanas, passaram a perguntar diretamente para a professora, gerando um clima acolhedor na sala de aula para debates acerca dos mais diferentes temas.

As atividades realizadas em classe pelos professores parecem ter sido muito proveitosas, pois, além de ser um primeiro passo em direção à implantação da orientação sexual na escola (para muitos, essa foi

¹ Serão utilizados números para resguardar a identidade dos professores.

a primeira vez que conversaram sobre sexualidade com seus alunos), consistiram num esforço desses professores em aplicar os ensinamentos e as discussões do curso em suas realidades.

Isso está de acordo com Figueiró (2004), que afirma ser o professor a figura indicada para deflagrar a orientação sexual na escola, por ele ser da instituição e conhecer suas carências e potencialidades. Porém, a autora alerta que para que os professores se apropriem dessa função é importante receberem formação continuada, processo no qual o professor vai repensar e refletir sobre sua prática pedagógica, que precisa ter ligação com problemas e situações específicas que eles enfrentam em sua sala de aula: “penso que muitos necessitam vivenciar a prática pedagógica supervisionada do ensino da sexualidade para fortalecerem, em si próprios, a atitude de reconhecimento e aceitação de que a Educação Sexual é função da escola” (Figueiró, 2004, p. 140).

Principais efeitos da intervenção

Após três meses, foram feitas entrevistas na própria escola com cada um dos participantes do curso, contendo questões sobre suas atitudes em relação à sexualidade e como lidavam com a orientação sexual dada aos alunos. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Além disso, o questionário final sobre o curso, preenchido pelos participantes no último encontro, foi analisado.

Os dados obtidos foram ordenados e agrupados conforme núcleos de sentido comuns e transformados em categorias de análise, seguindo-se a técnica de análise de conteúdos de Bardin (1977). Foram realizadas análises qualitativas por meio da percepção da pesquisadora sobre as etapas da pesquisa, das atividades advindas da intervenção e principalmente da discussão com a literatura.

A avaliação geral foi favorável na maior parte dos encontros, e pode-se perceber que muitos participantes relataram terem gostado do curso: “muito bom e deveria se estender a todos que de forma direta ou indireta trabalhem com pessoas especiais” (Professora 21). Foram sugeridos por diversos professores novos trabalhos na instituição para discutir assuntos importantes relacionados ao cotidiano escolar, como demonstram as verbalizações seguintes: “pelo tema ser muito abrangente e no decorrer do tempo ocorrerem fatos que nos trazem dúvidas e dificuldades, outros encontros como estes deveriam ocorrer” (Professora 21) e “deveríamos ter mais participação de grupos de pesquisa na escola” (Professora 15).

Percebeu-se que muitos professores tiveram benefícios com a participação no curso e apresentam agora mais condições para lidar com a sexualidade em sala de aula, como explicita a Professora 13: “os alunos gostaram da aula e foram bem participativos, e sempre que surgirem dúvidas estarei informando e ensinando adequadamente”.

Diversas questões foram consideradas aspectos positivos pelos professores, como o enriquecimento teórico: “tem coisas que você passou

que esclareceu as dúvidas, ajuda a gente até a ficar mais solta para falar com eles” (Professora 9) e “não tivemos determinadas orientações que nós estamos tendo agora e isso foi positivo para que a gente aprendesse também para poder passar para as crianças” (Professora 3).

Da mesma forma, Plunkett *et al.* (2002) perceberam um aumento do grau de conhecimento sobre sexualidade e deficiência de cuidadores de pessoas com deficiência intelectual após frequentarem um programa de educação sexual.

Foi percebida também a troca de experiências e de ideias entre os professores participantes do curso: “às vezes você vê um problema dentro da sua sala que o outro professor conseguiu resolver de outra maneira, você pega aquela ideia” (Professora 2); assim como a abertura de um espaço para se trabalhar a sexualidade: “deixou que o professor pode sim conversar, que é uma coisa natural! Acho que deixou a gente mais aliviado!” (Professora 2); e a ajuda no cotidiano da escola.

Foram apresentados diversos aspectos que podem sugerir mudanças na forma de encarar e de lidar com a sexualidade na deficiência intelectual, como a mudança de visão sobre a sexualidade e da forma de encará-la (mais naturalidade): “consigo encarar com mais naturalidade determinados assuntos em sala de aula, coisa que antes me descabelava só de pensar” (Professora 19). Muitos professores passaram a apresentar uma mudança de reação perante as manifestações sexuais por parte dos alunos, pois antes apresentavam uma postura de punição ou omissão e passaram a orientar: “observei melhor os problemas que os alunos apresentaram e procurei solucionar através de conversas e orientações” (Professora 1).

Também foram notadas a quebra de tabus e a perda do medo e da timidez de trabalhar com o tema da sexualidade: “acho que já quebrou um pouco aquele tabu que a gente tem de não querer falar, de se sentir envergonhada! (...) aprender a lidar com essas questões sem preconceitos” (Professora 15) e “me sinto mais segura em trabalhar com as questões em sala de aula” (Professora 16); assim como a visualização da possibilidade do estabelecimento de relacionamentos afetivos e amorosos na deficiência intelectual: “eles têm todos os direitos, tanto quanto a gente” (Professora 12).

Outros aspectos que sugerem mudanças foram o despertar para o tema da sexualidade e a atenção às manifestações dos alunos relacionadas: “eu não reparava tanto nesses pitis do E.;² depois que eu comecei a fazer o curso eu comecei a reparar que era uma necessidade que ele tem que não consegue se expressar, eu comecei a enxergar o E.!” (Professora 12).

Destacam-se alguns professores que anteriormente haviam afirmado não conversarem com seus alunos sobre sexualidade e relataram na entrevista final que passaram a conversar, como demonstra a Professora 1: “antigamente, eu falava quando eu tinha chance, às vezes tinha algo que passava; agora não, eu não deixo passar, eu aproveito o embalo, então agora eu presto mais atenção para aproveitar mais”.

Além disso, também aumentou o número de professores afirmando que depois do curso seus alunos estavam fazendo perguntas sobre

² O uso da inicial E. é para preservar a identidade do aluno.

sexualidade. Isso está de acordo com Figueiró (2004), que afirmou ser a manifestação da sexualidade dos alunos no espaço escolar cada vez mais comum, e eles, direta ou indiretamente, demonstram aos professores que precisam e desejam ouvir e falar sobre sexo.

Outra indicação de mudança foi o despertar do professor para seu papel na educação e orientação sexual dos alunos, pois muitos professores afirmaram que antes do curso preferiam fazer encaminhamentos de seus alunos a outros profissionais: “eu não ficava abordando, só quando me perguntavam, mas hoje em dia, com a conversa, eu vi que existe a necessidade de se falar, não dá para deixar para o outro, é necessário que eu mesma faça alguma coisa” (Professora 11).

Por fim, foi destacado o aumento do preparo para lidar com situações que surgem em sala de aula relacionadas à sexualidade: “teve esse meu aluno, foi depois do curso, dele vir me perguntar, estava beijando a menina, estava sentindo algumas coisas, se era normal; e se não fosse o curso eu não iria saber responder para ele” (Professora 18).

Essas mudanças estão de acordo com as descritas na literatura. Brantlinger (1983), após realizar um *workshop* sobre sexualidade e deficiência para pessoas próximas a indivíduos com deficiência intelectual, como pais e profissionais, percebeu que o treinamento, apesar de suas limitações, foi efetivo para produzir mudanças de atitudes nessas pessoas, de forma que elas passaram a aceitar melhor a sexualidade na deficiência intelectual.

Figueiró (2004) também realizou um trabalho de formação de orientadores sexuais com professores e percebeu que houve valorização profissional e percepção de mudanças nas pequenas atitudes destas educadoras, estando mais dispostas a agirem frente à temática da sexualidade.

De forma geral, apesar de diversos ganhos advindos do curso “Sexualidade e deficiência intelectual” e do fato de os professores terem tido uma chance de debater temas e refletir sobre suas práticas educativas, muitos ainda permanecem inseguros e apresentam medos relacionados ao tema da sexualidade. Isso se reflete na forma de lidar com a questão. Ainda se mostra presente, embora em menor intensidade, o medo dos professores de enfrentarem a escola e a família de seus alunos, caso discutam a sexualidade em sala de aula, como explicita a Professora 17 ao referir-se a sua atividade em classe: “houve interesse dos alunos quando comecei a falar com eles, mas sinto dificuldade, não por vergonha, mas por insegurança, com medo de falar alguma coisa que os pais ou a escola pudessem ir contra”.

Pode ser que esses medos sejam uma “desculpa” para não assumirem responsabilidades, talvez até porque eles já se sintam sobrecarregados por suas atividades, desvalorizados e despreparados. Isso já foi observado por vários autores, como Dall’Alba (1992), Ribeiro (2001), Freitas (1996) e Maia e Aranha (2005), os quais constataram que os professores de pessoas com deficiência intelectual não recebem uma formação completa que possibilite a eles tornarem-se orientadores sexuais adequados.

Também foram encontradas algumas dificuldades na realização do curso, como as faltas (a média de participantes nos encontros foi de 12,8) e as desistências, o que gerou uma certa instabilidade no grupo e dificuldade para programação de atividades que exigiam um número mínimo de pessoas para serem bem sucedidas. Essas faltas podem indicar algumas hipóteses e reflexões, como o fato de os professores não considerarem a sexualidade dos alunos algo importante, preferindo ignorá-la e continuar tratando os alunos como eternas crianças, conforme apontam Giami (2004) e Glat e Freitas (2002), entre outros.

Parece haver uma dificuldade específica de alguns participantes em lidar com o tema da sexualidade, independentemente de estar associado com a questão da deficiência intelectual, o que pode complicar a participação deles em um curso desse feitio.

Pode-se considerar, a partir da reduzida presença, um provável medo dos participantes em estabelecer mudanças em suas formas de educar. Alguns podem preferir continuar agindo do mesmo jeito porque mudar exige sacrifícios, autoanálise e revisão da própria postura. Alguns professores estão há mais de 30 anos na instituição e não mudaram suas práticas pedagógicas.

Essas dificuldades já foram apontadas na literatura, como demonstra Figueiró (2004), que também percebeu, ao final do seu trabalho feito com professores, que poucos continuaram realizando projetos formais e sistematizados em suas salas de aula, o que demonstra a complexidade de implantação de programas de orientação sexual nas escolas de forma isolada.

Algumas conclusões

Mediante as verbalizações informais dos participantes, a impressão da pesquisadora, a análise da avaliação sobre o curso e as entrevistas, percebeu-se que a participação no grupo fez com que os professores refletissem sobre a questão da sexualidade na deficiência intelectual e, especificamente, sobre seus alunos, e isso os levou a uma revisão de sua postura como educadores sexuais. Perceberam-se algumas mudanças entre os professores na forma de interagir com os alunos quando o tema era a sexualidade, sendo que alguns passaram a implementar discussões regulares em sala de aula sobre a questão.

De todas as indicações de mudanças, em geral, os professores parecem ter adquirido uma maior compreensão da complexidade da questão da sexualidade e de sua importância na vida das pessoas com deficiência intelectual, com uma atenção e respeito maior por seus interesses sexuais e afetivos. Há indícios de um aumento da segurança e do preparo para lidar com o tema e de um questionamento do papel de docente frente a esse processo. Esses aspectos reunidos parecem refletir na melhoria da disposição dos professores frente às demandas dos alunos em sala de aula, como foi percebido, por exemplo, pelo aumento

de diálogo professor-aluno e das perguntas referentes à sexualidade por parte dos jovens. Além disso, foram percebidas algumas mudanças de comportamento referentes à orientação sexual, como o aumento do diálogo sobre sexualidade.

Entretanto, todas as dificuldades dos professores apresentadas anteriormente – principalmente a dificuldade de preparação dos alunos para uma vivência inclusiva na sociedade, em relação à sexualidade – levam em consideração que somente um curso parece pouco para mudar a rotina dos professores no que se refere tanto a suas opiniões sobre a sexualidade na deficiência intelectual quanto às atitudes e, principalmente, aos comportamentos de orientação sexual. Como aponta Werebe (1998), a orientação sexual não é uma panaceia e não irá resolver todos os problemas daqueles que a recebem, ela é sim um primeiro passo na implantação de mudanças reais e consistentes.

Isso demonstra que o fato de ter dificuldades em falar sobre sexo é algo que não muda só com a participação em um curso, pois ele garante principalmente a informação teórica, mas a mudança de comportamento é algo que envolve diversas variáveis, como a educação sexual recebida ao longo da vida e os valores pessoais. De acordo com Figueiró (2004), o professor, como indivíduo, carrega consigo inseguranças, dúvidas, desconhecimentos, tabus e medos, frutos de sua própria história e educação sexual precária. E tudo isso influenciará a facilidade ou não para abordar a questão da sexualidade, a predisposição para imprimir mudanças nos comportamentos de orientação sexual e até na persistência frente às dificuldades desse processo.

Recomenda-se que exista um trabalho permanente em relação à sexualidade nas escolas especiais, mas isso só será possível com algumas condições. Em primeiro lugar, preparação dos professores para lidarem com esse tema desde a formação básica. Em segundo, que a escola dê condições a esse trabalho, por exemplo, inserindo o tema no planejamento das aulas, oferecendo treinamentos/cursos aos professores e demais funcionários e, o mais importante, abrindo um espaço permanente de debate sobre sexualidade, mudando, assim, o clima escolar.

Trata-se de considerar a questão sob o ponto de vista preventivo e não remediativo, como tem acontecido até então no cenário escolar ao tentar evitar-se que os alunos tomem contato com o tema da sexualidade e vivam segregados das oportunidades de relacionamento amoroso e sexual e, assim, não apresentem “problemas”. Isso lembra a afirmação de Glat (2005) de que na maior parte das escolas brasileiras não existem programas de orientação e educação sexual para jovens com deficiência; e, quando há, geralmente são trabalhos esporádicos, pontuais e não preventivos, surgindo a partir de algum problema na instituição.

Todas as condições que foram citadas anteriormente dariam aos professores mais segurança para abordar com propriedade os tópicos relacionados à sexualidade em sala de aula, cumprindo seu papel de educadores no sentido mais amplo, que é o de preparar os alunos para a vida em sociedade.

Referências bibliográficas

- ASSUMPÇÃO JÚNIOR, F. B.; SPROVIERI, M. H. S. *Deficiência mental: sexualidade e família*. Barueri: Manole, 2005.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BEHI, R.; BEHI, E. E. Sexuality and mental handicap. *Nursing Times*, v. 83, n. 43, p. 50-53, 1987.
- BRANTLINGER, E. Measuring variation and change in attitudes of residential care staff toward the sexuality of mentally retarded persons. *Mental retardation*, v. 21, n. 1, p. 17-22, 1983.
- CHAUÍ, M. *Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DALL'ALBA, L. *Sexualidade e deficiência mental: concepção do professor*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1992.
- DENARI, F. E. *O adolescente especial e a sexualidade: nem anjo, nem fera*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.
- DENARI, F. E. Sexualidade e deficiência mental: reflexões sobre conceitos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 8, n. 1, p. 9-14, 2002.
- DIAS, T. R. S. et al. Deficiência mental e sexualidade: a perspectiva de mães de deficientes. *Integração*, Brasília, v. 6, n. 15, 1995.
- FACION, J. R. A sexualidade nas doenças mentais infanto-juvenis. *Integração*, Brasília, v. 3, n. 6, p. 5-7, 1990.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. O professor como educador sexual: interligando formação e atuação profissional. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). *Sexualidade e Educação: aproximações necessárias*. São Paulo: Arte e Ciência, 2004.
- FREITAS, M. R. *Concepções de profissionais sobre a importância de uma proposta de educação sexual para deficientes mentais*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.
- GHERPELLI, M. H. B. V. *Diferente, mas não desigual: a sexualidade no deficiente mental*. São Paulo: Gente, 1995.

GIAMI, A. *O anjo e a fera: sexualidade, deficiência mental, instituição*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

GIULIO, G. D. Sexuality and people living with physical or developmental disabilities: a review of key issues. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, East York, v. 12, n. 1, 2003.

GLAT, R. Desarrollo psicosocial y sexualidad de jóvenes portadores de deficiencias. In: CASTILLA, M. E.; FREQUEST, A.; GRZONA, M. A. (Eds.). *Educación Especial: otras miradas*. Mendoza, Argentina: Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo, 2005. p. 5-14 (Construir, desconstruir, reconstruir, v. 2). Disponible en: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/listagem_artigos.asp?page=4>.

GLAT, R.; FREITAS, R. C. de. *Sexualidade e deficiência mental: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2002.

MAIA, A. C. B. *Sexualidade e deficiências*. São Paulo: Unesp, 2006.

MAIA, A. C. B.; ARANHA, M. S. F. Relatos de professores sobre manifestações sexuais de alunos com deficiência no contexto escola. *Interação em Psicologia*, v. 9, n. 1, p. 103-116, 2005.

PLUNKETT, S. W. et al.; STACEYLEE, L.; NEAL, R. A.; SANCHEZ, M. G. An evaluation of a community-based sexuality education program for individuals with developmental disabilities. *Electronic Journal of Human Sexuality*, v. 5, 2002. Disponível em: <www.ejhs.org. Acesso em: 20 mar. 2005.

RIBEIRO, H. C. da França. Sexualidade e os portadores de deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 7, n. 2, 2001.

RIBEIRO, P. R. M.; NEPOMUCENO, D. M. Sexualidade e deficiência mental: um estudo sobre o comportamento sexual do adolescente excepcional institucionalizado. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, v. 41, n. 4, p. 167-170, 1992.

SUPLICY, M. et al. *Guia de orientação sexual: diretrizes e metodologia*. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

TEPPER, M. S. Becoming sexually able: education to help youth with disabilities. *Siecus Report*, v. 29, n. 3, p. 5-13, 2001.

WEREBE, M. J. G. *Sexualidade, política e educação*. Campinas: Autores Associados, 1998.

Paloma Pegolo de Albuquerque, doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), trabalha com os temas: *bullying* escolar, deficiência intelectual e sexualidade.

palomanier@yahoo.com.br

Maria Amélia Almeida, doutora em Educação Especial, é docente nos cursos de Psicologia e Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), atuando também como docente/pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial dessa universidade.

ameliana@terra.com.br

Recebido em 26 de agosto de 2009.

Aprovado em 15 de abril de 2010.

Revistas de escolas católicas do Rio de Janeiro nos anos 1920-1950: religião e educação

Miriam Waidenfeld Chaves

Resumo

Este trabalho procura expor os primeiros resultados de uma pesquisa histórica que tem como foco privilegiado de análise as revistas escolares de três escolas católicas do Rio de Janeiro nos anos 1920-1950. Tem-se como objetivo mostrar que os valores, comportamentos e atitudes ali produzidos/transmitidos/assimilados se constituíram de forma variada a partir de três ideias nucleares: a) valorização do passado por meio da constante referência aos seus fundadores, patronos, ex-professores e ex-alunos; b) ligação inequívoca entre religião e ciência; c) crença de que aquelas escolas estariam formando parcela significativa da elite brasileira que mais tarde iria ocupar os cargos de destaque da política, da cultura e da ciência nacionais.

Palavras-chave: colégios católicos; revistas escolares; Rio de Janeiro; anos 1920-1950.

Abstract

Catholic schools journals in Rio de Janeiro in 1920/1950: religion and education

This paper aims to present the first results of a historical research mainly focused on the analysis of school journals of three Catholic schools in Rio de Janeiro during the years 1920-1950. The intention is to show that values, behaviors and attitudes produced/transmitted/assimilated by those schools were formed in a varied way from three core ideas: a) the recovery of the past through constant reference to its founders, patrons, former teachers and former students, b) unequivocal link between religion and science, c) belief that those schools would form a significant portion of the Brazilian elite that would later hold major positions in politics, culture and national science.

Keywords: catholic schools; school journals; Rio de Janeiro; 1920-1950 years.

As pesquisas no interior do campo da história da educação têm nos surpreendido na medida em que os estudos culturais continuam apontando novas formas de compreensão acerca da escola. Ao nos sugerir novos temas, fontes e objetos, fornecem um olhar cada vez mais acurado sobre essa instituição moderna que, apesar de possuir pouco mais de um século, fixou-se como um dos espaços mais competentes de socialização.

Estas possibilidades tornam-se, ainda, inesgotáveis, caso se tenha como foco três escolas católicas – Colégio de São Bento, Colégio Santo Inácio e Colégio São José – do Rio de Janeiro, nos anos de 1920 a 1950. Primeiro porque os estudos sobre as práticas culturais escolares basicamente se referem à escola pública; muito pouco foi pesquisado a respeito da cultura escolar das escolas católicas, uma importante fração do nosso sistema de ensino nacional, principalmente em relação à formação das elites. Segundo porque os impressos pesquisados, apesar de terem se transformado em um rico manancial de fonte/objeto, ainda têm como foco principal a formação de professores. Ou seja, os historiadores da educação que se debruçam sobre esse tema, em sua maioria, têm feito uma análise sobre as revistas pedagógicas que tinham como objetivo instruir, informar e formar o professor de acordo com as novas filosofias da educação da época ou, ainda, uma investigação sobre os impressos que se estruturaram com alguma intenção associativa e organizativa do grupo, enquanto categoria profissional (Villela, 2002; Catani, Bastos, 2002; Schueler, 2005).

Terceiro porque o período privilegiado – 1920-1950 – tem a educação como o centro das discussões políticas do País, tornando-se inviável pensar um projeto nacional sem um projeto educacional; questão que a partir daquele momento em diante se limita a um conflito de interesses entre tecnocratas, donos de escolas, professores e estudantes. Cada qual agindo, apenas, de acordo com seus interesses particulares e sem uma percepção mais ampla quanto ao papel que a educação deveria desempenhar em nossa sociedade (Schwartzman, Bomeny, Costa, 2000, p. 281-282).

As revistas *A Vitória Colegial*, publicada pelos alunos do Colégio Santo Inácio na década de 1950, *A Alvorada*, escrita nos anos de 1920 a 1930, pertencente ao Colégio de São Bento, e a *Echos*, editada pelo Colégio São José durante a década de 1920, são as fontes privilegiadas deste texto.

Cabe ressaltar que os impressos são escritos e têm como seu público-leitor o aluno do curso secundário, nível de ensino ainda pouco conhecido por nós, historiadores da educação.

Eles foram divididos em três partes. Enquanto na primeira faz-se uma breve consideração acerca da relevância dos estudos culturais, mais especificamente da importância dos impressos pedagógicos para este tipo de abordagem, na segunda é mostrado como o pensamento católico por meio de seu projeto educacional transforma a Igreja em uma das instituições de maior destaque da sociedade brasileira durante os anos de 1920 a 1950, possibilitando, inclusive, que se constitua em uma das principais instâncias formadoras da nossa elite nacional. Na última parte, resguardada a especificidade de cada revista em função do período de publicação e da ordem religiosa a que pertence cada escola, é apresentada uma análise sobre algumas ideias nucleares que, de modo recorrente, aparecem em forma de artigo nas três publicações.

1 As revistas escolares dos colégios católicos: uma territorialidade cultural *ad intra*

Este trabalho torna possível uma análise sobre as instituições escolares católicas por meio de sua produção material: as revistas escolares, objetos materiais onde se incrustam vestígios de uma história que, sob nossa ótica, é compreendida não apenas mediante as grandes teorias que unificam e homogeneizam a realidade social, mas também a partir da especificidade e diversidade existente no interior de cada impresso de cada escola.

Inspirado em algumas ideias de Jaques Revel (1998, p. 10), procura-se, com o auxílio dos registros dos agentes envolvidos com as revistas, uma outra maneira de construção do social; mais exatamente, aquela que tenta dar às experiências vividas pelos autores dos artigos – alunos, professores, diretores e ex-alunos – um destaque que antes era desconsiderado em função da importância atribuída às estruturas e aos processos sociais anônimos e inconscientes.

Consequentemente, o papel das escolas católicas no cenário educacional brasileiro no período investigado não seria apenas entendido

a partir de suas relações com a doutrina católica ou com o aparelho de Estado, mas, inclusive, por meio de suas revistas. Pressupor-se-ia uma análise sobre suas características de impressão, estratégias da escrita e intenção de seus produtores que definiriam não apenas as formas de sua escrita e impressão, mas também os modos de leitura que seus leitores poderiam seguir (Chartier, 1990, p. 121).

Os impressos, por se produzirem muito próximos do acontecimento (Nóvoa *et al.*, 2002, p. 13), estariam, ainda, permitindo uma construção que teria como base as próprias experiências vividas pelos agentes envolvidos no processo de sua elaboração; enquanto escritos jornalísticos, encontram-se numa posição de reação aos fatos ou a ideias e normas legais, tornando a imprensa uma das melhores fontes para se compreender as incongruências entre a teoria e a prática.

Neste caso, este trabalho baseia-se em uma perspectiva *ad intra* (Nóvoa, 1995, p. 16) que pensa as revistas enquanto uma territorialidade cultural que, ao expressar o jogo dos agentes sociais com elas envolvidas, se situa entre a ação desses mesmos indivíduos e as imposições a que se encontram sujeitos por força do espaço social e cultural em que são editadas. Ao mesmo tempo que as revistas são compreendidas enquanto expressão das vivências e experiências dos autores dos artigos no interior das escolas católicas em que se encontram, também são consideradas como uma produção cultural que se materializa em certas instituições e em determinados momentos históricos, portanto, estariam submetidas a certas injunções que se engendrariam às suas próprias condições de produção.

Cabe também ressaltar que os agentes que escrevem para as revistas não são aqui entendidos como meros indivíduos isolados no interior da escola, mas, ao contrário, como alguém que compõe grupos diferenciados com diferentes propósitos; pressupondo experiências e escritas também diversificadas.

Assim, os artigos publicados expressariam um tipo de construção do social, que se realizaria na intercessão entre a experiência individual e a do grupo, e possibilitariam uma interpretação que leva em conta uma percepção bastante precisa da vida social e da relação entre as normas e os comportamentos já predeterminados por cada grupo em questão (Cerutti, 1998, p. 185).

Portanto, esta perspectiva *ad intra* estaria proporcionando um melhor entendimento sobre as formas de produção/recepção do ensinado/aprendido que pressuporia o resultado de todo um processo social de aprendizagem. Este seria, então, compreendido como fruto de imbricações entre o que se impõe ensinar e o que se aceita e se nega aprender, e não apenas como um resultado final dos objetivos da escola.

2 A Igreja Católica: os fins da educação

De acordo com Mainwaring (2004), a fé, um fenômeno suprarracional, é o pressuposto básico da Igreja Católica. Entretanto, os estudos

sociológicos sobre as relações da Igreja com a política ou mesmo com a cultura nos obrigam a pensá-la enquanto uma instituição que, como qualquer outra, objetiva sua preservação, com base na defesa de seus interesses particulares.

Nessa perspectiva, um olhar apurado sobre as ligações entre a Igreja, o Estado e a educação brasileira não pode deixar de detectar as lutas empreendidas pela primeira no sentido de propagar sua mensagem religiosa para um universo social cada vez mais abrangente.

Se o Brasil na Constituição de 1824 proclamou-se oficialmente católico, a Igreja, por sua vez, mantinha-se extremamente dependente do Estado Imperial e muito pouco ligada à Roma. Na República, se o Estado laico posiciona a Igreja a partir de um lugar mais equidistante do poder, aquela se liga diretamente à Roma e, ainda, se desenvolve de forma mais articulada em direção tanto ao aparelho de Estado quanto à sociedade (Mainwaring, 2004, p. 42).

Durante os anos de 1920 a 1950, a Igreja no Brasil atravessa várias fases. Nos anos de 1920 a 1930, aproxima-se em demasia do Estado devido às ligações entre Getúlio Vargas e Dom Sebastião Leme, líder da hierarquia católica e arcebispo de Olinda e depois do Rio de Janeiro, e ainda promove uma forte política de fabricação de uma elite que teria como função revitalizar a sua presença dentro das esferas política e social. Já nos anos de 1940 a 1950, a competição com as outras religiões e o declínio do monopólio religioso católico reestruturam as relações da Igreja com o Estado e a colocam frente à necessidade de desenvolver uma missão pastoral mais sistemática mediante a modernização de suas práticas e de um amplo projeto de formação de líderes pastorais (Mainwaring, 2004, p. 50).

Portanto, se as escolas selecionadas para esta análise são centenárias, suas histórias encontram-se pontuadas por esta atmosfera. Constituem-se, enquanto um *locus* privilegiado de fermentação e disseminação de certos valores, por meio da construção de um ideal pedagógico que estivesse em sintonia com a visão de mundo e de homem do cristianismo católico.

Esse ideal sustenta-se na crença de que o mundo ocidental moderno se encontra em uma crise de consciência ou intelectual (Cury, 1984, p. 29) na medida em que o laicismo ao invadir as sociedades, principalmente, a partir do século 19, impõe um estilo de vida que rompe com o sistema hierárquico das coisas, separando o homem de seu Criador.

Esse esquecimento de Deus implicaria uma reconstrução social do mundo com base em uma determinada visão de homem, de mundo, de sociedade e de Deus e suas mútuas relações. A tradição, a escolástica e o magistério seriam o sustentáculo desses princípios: o primeiro garantiria a preservação de uma herança católica que se deseja, perpetuando continuamente; o segundo fundamentaria filosoficamente o pensamento católico, dando-lhe o instrumental intelectual necessário para enfrentar os desafios propostos pelos novos tempos; e o último manteria uma “interpretação verdadeira” do cristianismo católico, sobretudo por intermédio das Encíclicas Papais (Cury, 1984, p. 41).

Suas escolas, nesse caso, ao se erguerem a partir de tais premissas, organizam suas práticas e saberes mediante um tipo de pedagogia que procura atrelar o conhecimento a esses fins.

O ensino das matérias, por não poder ser entendido em separado da educação moral, só teria sentido a partir do que os educadores católicos denominam de educação integral, um tipo de ação pedagógica que implica uma teologia intelectual, cuja sustentação moral seria a mola propulsora de todos os demais aspectos do próprio ensino (Cury, 1984, p. 56).

A Igreja, o Estado e a família seriam as instâncias educacionais por excelência, cabendo a escola desempenhar um papel complementar que por meio de sua estrutura pedagógica e administrativa garantiria a continuidade do processo socializador já iniciado anteriormente. Deveria, ainda, encontrar-se em concordância com os valores proferidos por aquelas três instituições que, hierarquicamente ligadas pela ordem sobrenatural das coisas, formariam o verdadeiro cristão, desenvolvendo todos os aspectos de sua vida – sensível, espiritual, intelectual, moral, individual, doméstica e social (Foulquié, 1957, p. 228).

A Encíclica consagrada à educação dos jovens cristãos, editada em 1929, por Pio XI, ao proclamar a necessidade de a Igreja e o Estado se encontrarem unidos pela educação, procurará cumprir com essas determinações. Transforma, portanto, seus colégios em verdadeiros espaços de difusão dessas ideias que, nesse caso, se materializarão segundo as especificidades de cada congregação religiosa.

A presença dos jesuítas no Brasil data de 1567, ano em que criam o Colégio dos Jesuítas, tendo o padre Manoel da Nóbrega como seu primeiro reitor. São expulsos do Brasil em 1759, retornam em 1814, mas apenas em 1900, no Flamengo, é que se funda uma pequena escola primária, onde se ensinava música e se preparava para a primeira comunhão. Em julho de 1903, os padres se mudam para Botafogo, um outro bairro da zona sul, onde começa a funcionar o Externato Santo Inácio, hoje, Colégio Santo Inácio.

A chegada dos beneditinos ao Rio de Janeiro confunde-se com a história da cidade. Eles desenvolvem um trabalho de catequese e em 1858 fundam o Colégio de São Bento em uma região central onde a própria cidade teve sua origem. Primeiramente, constitui-se como um externato, funcionando nas dependências do mosteiro. É gratuito até 1915, quando a partir desta data dois tipos de estabelecimentos são criados: a velha escola que passa a receber contribuições e uma nova que é fundada para oferecer serviços gratuitos. Inicia um regime de internato, que é mantido até 1922, e em 1928 o colégio passa a admitir alunos em tempo integral.

Os maristas fixam-se no Rio de Janeiro em 1735, inaugurando o Seminário Diocesano de São José, próprio para a carreira eclesiástica. Em 1881, o curso preparatório para o seminário transfere-se para o Rio Cumprido, tradicional bairro da zona norte, e é equiparado ao ginásio nacional. Em 1902, o tradicional educandário passa a obedecer à orientação pedagógica dos Irmãos Maristas, e tem início sua trajetória enquanto internato e externato.

3 As revistas escolares: competentes espaços de socialização

As publicações escolhidas, com certeza, não deixariam de expressar as formas de pensar descritas acima, principalmente durante as décadas de 1920 a 1950, período em que o movimento laicista se expande favorecendo sobremaneira as escolas estatais. Estas se transformam em fortes concorrentes dos colégios pertencentes às diversas ordens religiosas que, sem alternativas, depositam naqueles a missão de propagar o seu ideal educacional. A iniciativa de diretores, professores e alunos para que as escolas mantivessem uma ou várias revistas seria apenas um sinal do quanto se mostrava necessária a comunicação entre a comunidade escolar, que assim poderia reforçar seus ideais e evitar o enfraquecimento dessa comunicação por mensagens adversas.

Além desses aspectos, as revistas teriam como objetivo contribuir para o desenvolvimento da vida associativa da comunidade escolar. Colaborariam com o ensino na medida em que estimulassem a escrita dos alunos, incentivados a desenvolver suas opiniões, argumentação e ideias por meio dos artigos que liam/escreviam. E, ainda, funcionariam como porta-vozes de seus mentores, numa tentativa de deixar registrado aquilo que se desejava que fosse lembrado no futuro.

Antes de iniciar a análise das revistas, cabe frisar que a particularidade de cada impresso não foi esquecida. Se as prioridades educacionais variaram de escola para escola e de década para década, o que se pretende neste momento é mostrar como os artigos selecionados induzem certos comportamentos a fim de que seus leitores reproduzam aquilo que seus autores desejavam que fosse apreendido e internalizado. Ou ainda, acredita-se que os artigos publicados pelos diferentes agentes – alunos, reitores, professores e diretores – possam ser interpretados como a própria mensagem que as escolas quisessem ver fixada pelo seu público escolar.

3.1 As condições de produção das revistas

Para a Análise do Discurso (Maingueneau, 1989), a intenção subjacente da enunciação expressa a tensão entre a linguagem e o social. Sugere que se estruture a partir das mediações “entre” o texto em seu estado bruto e os agentes ou grupos que o produzem. Conforme palavras da própria autora:

É preciso ainda pensar que o próprio espaço de enunciação, longe de ser um simples suporte contingente, um “quadro” exterior ao discurso, supõe a presença de um *grupo específico* sociologicamente caracterizável, o qual não é um agrupamento fortuito de “porta-vozes”.

Não basta dizer que *entre* as informações brutas e os jornais existe o mundo da imprensa. De fato, não se dispõe, inicialmente, dos escritores ou dos cidadãos; a seguir, das instituições mediadoras e, por fim,

dos enunciados em circulação, mas tudo emerge ao mesmo tempo. (Maingueneau, 1989, p. 54-55, grifos da autora).

Esta afirmação pressupõe que os modos de existência dos impressos pesquisados encontram-se na imbricação entre os artigos, as revistas e aqueles que as produzem/consomem, que, neste caso específico, subordinam-se a certas instituições que procuravam salvaguardar seu espaço no cenário educacional brasileiro.

Devido aos avanços teóricos no âmbito da história cultural, uma análise de texto também não pode mais ser pensada sem o seu suporte. À perspectiva acima descrita deve-se somar àquela proposta por Chartier (1990, p. 121), quando afirma que uma análise sociocultural do texto pressupõe não perder de vista a ideia de que aquele não existe fora do objeto que o comunica, e isto, sem sombra de dúvida, faz parte da significação. Considera-se, então, a materialidade do próprio texto, suas condições de impressão e editoração a fim de que se possa compreendê-lo em sua totalidade, ou seja, a partir das condições históricas de sua produção.

Compete ainda ressaltar que, se as revistas são compreendidas como um objeto cultural que possui vários sentidos, esta análise não se esgota em si mesma. E este trabalho, ao levar em conta essa afirmação, apenas indica algumas conclusões possíveis referentes ao suporte, explicitando frequência, periodicidade e estratégias editoriais (tamanho, capa, etc.), e ao texto, por meio da seleção e interpretação de um conjunto de artigos que imediatamente nos chamaram a atenção por se acreditar que expressariam certos valores de uma educação típica dos colégios católicos.

Não se trata de uma análise em separado de cada revista, com descrição exaustiva das linhas gerais e programáticas ou, ainda, com exposição de tabelas classificatórias das seções e artigos mais frequentes. Trata-se apenas de um estudo com resultados parciais na medida em que deles emergem alguns princípios-chave que, acreditamos, sustentariam a ação pedagógica dos colégios católicos selecionados. Ou seja, apesar de a análise resguardar certas características específicas de cada impresso relativas a sua materialidade, observa-se que os sentidos do discurso dos artigos se repetem, apontando para um modelo de pensamento com, pelo menos, três ideias comuns: a exaltação da fé, da tradição e da distinção, elementos que embasariam a educação de elite dos estabelecimentos de ensino investigados.

Portanto, esta exposição tem como objetivo enfatizar a reprodução de um padrão que ecoa para além das páginas das revistas, indicando-nos certas formas de escolarização que aqui são caracterizadas como próprias dos colégios católicos.

3.1.1 Frequência e periodicidade

Os impressos, muitas vezes, atravessam décadas, dando uma demonstração clara de força e vigor.

A revista *A Vitória Colegial* começa a ser editada na década de 1940 – uma vez que o primeiro exemplar encontrado na escola refere-se a 1950 como o Ano X¹ – e é publicada mensalmente, em uma média de seis, sete ou oito revistas por ano. Os anos de 1951, 1955, 1956 e 1958 editam seu primeiro número em abril e o último em novembro, sem interrupção, perfazendo um total de oito exemplares no ano. Enquanto em 1953, 1957 e 1959 existem sete edições anuais, de modo geral, sem o mês de julho, os anos de 1950, 1952 e 1954 conseguem produzir apenas seis números em cada ano.

Em relação à revista *A Alvorada*, Dom Lourenço, reitor do Colégio de São Bento, em sua página na internet, faz questão de enumerar todas as publicações da escola. Afirma que existiram os periódicos: *A Alvorada*, fundado em 1918 e mantido até os anos de 1960; *Avante*, órgão da academia literária, dos anos 1950 e 1960; *Jornal do São Bento*, pertencente ao grêmio; *O Leão*, entre outros.

Foram encontrados na biblioteca do colégio os números relativos aos anos de 1922 a 1928 e, ainda, os de 1932, 1933, 1935 e 1936 da revista *A Alvorada*, perfazendo um total de 54 publicações. As edições são mensais ou bimestrais. Enquanto os números da década de 1920 são, na sua maioria, bimestrais, variando de seis a quatro exemplares anuais, os relativos aos da década de 1930 não são regulares, passando a existir seis edições em 1932 e 1933, cinco em 1935 e quatro em 1936.

Ao contrário dos demais periódicos, o *Echos* é editado anualmente.² Iniciando sua publicação em 1904, os 11 números disponíveis para análise referem-se aos anos de 1920 a 1930.

3.1.2 O suporte das revistas: as estratégias editoriais

Os periódicos têm sempre o mesmo formato e utilizam uma medida padrão, 21 cm x 15 cm, de fácil manuseio. Impressos em gráficas da cidade e recheados de fotografias, mostram uma grande preocupação com a sua produção que só pode ser descrita como sendo de muito cuidado, esmero e sofisticação.

Cada exemplar de *A Vitória Colegial* possui em torno de 35 páginas, de *A Alvorada* aproximadamente 20 e de *Echos* uma média de 100 páginas anuais.

O tamanho dos textos é diversificado. Há uma preferência pelos mais longos – com no mínimo meia página, podendo chegar a três, quatro ou cinco –, indicando a necessidade de um domínio da escrita e da leitura por parte dos alunos.

As capas e as contracapas demonstram ser o resultado de muito trabalho e elaboração, constituindo-se em importante estratégia de editoração. A revista periódica *Echos*, como se autointitula, tem a capa mais trabalhada.

Até 1923, as capas são rebuscadas e cheias de detalhes. São inspiradas em pinturas antigas, com desenhos de flores, folhas de parreiras e colunas de mármore que servem para emoldurar o desenho que,

¹ Achavam-se na biblioteca da escola 67 exemplares referentes à década de 1950. Os números de setembro de 1950, março de 1951 e novembro de 1952 não foram encontrados.

² Os exemplares foram enviados por correio, pelo Centro de Estudos Maristas, em Belo Horizonte.

ainda, contém sobre si o nome do periódico e do colégio escrito em letras góticas. Já as capas dos anos seguintes são mais simples. Enquanto no alto da página se mantêm as flores, as folhas e os nomes da revista e da escola em letras desenhadas, abaixo passa a existir uma foto imponente da escola ou dos alunos à frente dela.

A sobriedade é o princípio que caracteriza as próximas páginas introdutórias. Na primeira, em uma “respeitosa homenagem” ou *affectueux hommage*, encontra-se o desenho de um pergaminho com o nome da alta hierarquia católica da época. Na seguinte, tem-se a foto de Dom Joaquim Arcoverde e na última delas a figura de Dom Sebastião Leme, autoridades católicas.

As edições da revista *A Alvorada* podem ser analisadas a partir de dois momentos. O primeiro refere-se à década de 1920, em que não há uma capa, mas uma primeira página, onde no alto dela existe um desenho de uma alvorada, contendo um sol, um riacho, uma montanha, poucas árvores e uma construção ao alto. Logo abaixo, encontram-se escritos o nome da revista, um importante lembrete de que a publicação possui a “Aprovação da autoridade eclesiástica” e, logo a seguir, o ano, o mês e o número da edição. Na outra metade da página, um texto que pode seguir até a próxima página.

A outra fase inicia-se nos anos de 1930. A capa contém, ao alto, com letras retas e em destaque, o nome da revista, a substituição do “Com a aprovação da autoridade da escola” por “Órgão Oficial do Ginásio de São Bento” e, logo após, uma fotografia imponente do prédio da escola. Surge uma contracapa, antes inexistente, com o sumário. Entretanto, os exemplares de 1935 e 1936 têm sua capa modificada.

Ao invés da simplicidade de antes, é estampado um desenho da escola sobre nuvens e, logo abaixo, ao que tudo indica, um outro da Igreja e do mosteiro da escola. Este todo se encontra envolto por uma coroa de louro, onde no alto se lê em latim *Veritati et Virtuti*. Abaixo, um pergaminho servindo de base; à esquerda, há um tinteiro e uma pena; e, à direita, um globo terrestre. Ao pé da página, ainda, há desenhado o símbolo da escola sobre a inscrição “Órgão Oficial do Ginásio de São Bento”, Rio de Janeiro, Brasil.

Estes expedientes não só ligam os impressos a sua escola e a ordem religiosa a que pertencem como, também, as engrandecem, indicando que aqueles se encontram envoltos em uma aura de tradição que se conecta às origens do catolicismo. A utilização de determinados símbolos – o latim, a coroa de louro e as folhas de parreira – demonstra um apreço por certos elementos do passado que povoam o imaginário religioso, remetendo o leitor a uma ambiência pouco conectada com a realidade concreta. Exemplo esse que pode ser constatado por meio das capas da revista *A Alvorada*, de 1935 e 1936, onde o prédio da escola encontra-se literalmente entre as nuvens, pairando no céu; ou seja, no alto, sobre as vidas dos indivíduos.

Além disso, ainda há certos sinais que mostram as capas e as contracapas enquanto síntese daquilo que se quer preservar: a ordem, a

obediência e a aceitação da hierarquia. O nome e as fotos dos dirigentes católicos impressos na *Echos*, a “autorização” mais explícita ou não – “Órgão Oficial do Colégio de São Bento” – e a presença de padres na direção de um “periódico dos alunos” indicam que as revistas só são editadas porque há uma prévia permissão dos dirigentes dos colégios.³

As capas da revista *A Vitória Colegial*, apesar de resguardarem certos elementos religiosos, tais como a presença, em *close*, de Cristo, Nossa Senhora e Santo Inácio, em sua maioria são compostas por fotografias dos próprios alunos. Ainda que raro, em outras já aparecem o nosso índio e também as crianças negras, num claro reconhecimento de que o mundo também é composto por outros povos.

Consequentemente, as capas da revista *A Vitória Colegial* se apresentam da seguinte forma: contém apenas uma foto e, abaixo, o nome da revista. Na contracapa, novamente, encontram-se ao alto o nome do impresso e abaixo o dizer “Periódico dos alunos do Colégio Santo Inácio”, o endereço da escola, o diretor responsável e o vice-diretor – padres –, o ano, o mês, o número da edição, o sumário e, curiosamente, uma explicação sobre o significado da capa, aspecto que merece ser ressaltado.

Estas explicações junto com as fotografias mostram que a revista é utilizada como autorreferência dos alunos na medida em que são seus principais personagens: quando nela se encontram, há, na contracapa, um texto explicativo, inclusive informando o nome dos alunos que nela aparecem, numa clara intenção de individualizá-los, deixando-os orgulhosos.

“Cadetes da Aeronáutica? Apenas nossos alunos Gilberto Pereira e João Paulo Mariz num avião-escola do Campo dos Afonsos” (vestidos como cadetes ao lado de um avião), “Fábio Penna Lacombe, na mandíbula de um tubarão não teme o perigo!!!” (dentro de um tubarão de pano) e “Marcílio de Lemos e Pedro Pinheiro Guimarães, alunos do Colégio Santo Inácio. Coroinhas do altar, ajudando o sacerdote na Santa Missa...” são apenas alguns exemplos.

As explicações e as fotografias indicam que os alunos estão em algum momento alegres e descontraídos, fruto de uma cena do cotidiano. Demonstram, ainda, que o impresso deseja repassar a ideia de um clima escolar jovial cuja figura do aluno é fundamental. Principalmente nos anos 1950, momento em que a cultura jovem desponta no cenário internacional, obrigando o colégio a se encontrar em sintonia com essas mudanças.

Os nomes das revistas também revelam uma intenção bastante explícita. *Echos*, ainda escrito em latim *Echo*, quer dizer “lembrança, recordação e vestígio”; “repercussão”; ou “pessoa ou entidade que repete ou propaga o que é dito por outrem”. Por meio desses sinônimos, pode-se inferir que a revista gostaria de deixar rastros. Objetivava marcar seu leitor com suas ideias, que deveriam espalhar-se de forma cada vez mais crescente.

A Alvorada significa “crepúsculo, a claridade que precede o romper do sol”, mas, principalmente, “princípio, começo e início”, enfim, algo que vem antes. Nesse caso, pode-se afirmar que a revista desejaria ser compreendida como um veículo de comunicação que deve servir de base,

³ No próximo item, esta questão será mais explorada.

cimento sólido a partir do qual se constrói outras ideias que viriam apenas posteriormente.

O nome *A Vitória Colegial* sintetiza um dos lemas da revista: seus autores e/ou leitores estariam fadados ao “sucesso”, “triufo”, ou, ainda, ao “êxito brilhante em qualquer campo de ação”.

3.1.3 Os produtores das revistas (diretores, professores e alunos): uma relação assimétrica

Detectar os responsáveis pelas revistas implica chamar a atenção para os mecanismos de apagamento e de explicitação daqueles que se encontram envolvidos com essa operação. Pressupõe colocar o foco nos indivíduos ou grupos de indivíduos que as editam com o objetivo de captar as intencionalidades de cada um desses grupos para com as revistas.

A *Echos* afirma tratar-se de uma “Revista periódica”, não fazendo questão de identificar seus produtores. Inclusive, os artigos praticamente não são assinados. Apenas o primeiro texto, intitulado “Caros Alunos”, sugerindo que a revista é feita para alunos, encontra-se identificado: Irmão Sapôr ou Irmão Mauro Cristóvão – reitores. Essa característica demonstra que o impresso se achava sob o controle da direção da escola e que os alunos possuíam uma participação restrita. A presença deles é percebida por discursos de formatura, transcritos nas revistas, e por ex-alunos que, já adultos, voltam à escola para servirem de exemplo aos que ainda estudam.

A revista *A Alvorada* também não se preocupa em identificar seus produtores, assim como os de alguns de seus artigos. Entretanto, faz questão de deixar claro que se trata de uma publicação autorizada, já que em momentos diferentes inscreve na capa “Com a aprovação da autoridade eclesiástica” e, posteriormente, “Órgão Oficial do Colégio de São Bento”.

O primeiro artigo da revista também merece um comentário. Ao final, muitas vezes, tem inscrito “A Redação”; o nome do autor por extenso (José Piragibe, Clovis Monteiro e Abdias Silva); e o primeiro nome (Plácido) ou, apenas, as iniciais (D. M. O. ou simplesmente M.), numa demonstração de que eram reconhecidos enquanto professores. Os alunos participam por meio da coluna “Nossos Trabalhos”, onde assinam seus textos.

Entretanto, nada mais esclarecedor do que o artigo “Origem da *A Alvorada*”, de João Rezende, ex-aluno, publicado na edição de março de 1922:

Aluno ainda, conversando um dia com Antônio de Matos Lopes, foi entre nós, sugerida a ideia de fundar-se, neste ginásio, um grêmio literário e uma revista para os alunos...

E assim se fundou *A Alvorada*.

Pedimos artigos a vários professores e fomos gentilmente atendidos pelo Dr. Mário Barreto – o maior filólogo brasileiro, na opinião de Rui Barbosa; pelo Dr. José Piragibe, mestre que sabe falar ao coração dos discípulos; D. Plácido Roth...

E foi com juvenil orgulho de vencedores que levamos o primeiro número ao Revmo. D. Abade... Dois ou três dias depois D. Meinrado trazia-nos a grata notícia de que o ginásio pagaria grande parte das despesas, mas condicionalmente: A *Alvorada* deveria ser dirigida por um dos professores do colégio e sofrer a fiscalização de D. Reitor. Foi escolhido para guiá-la a contento de todos nós o Dr. Piragibe, o mesmo que duvidara da sua viabilidade.

Por iniciativa do Revmo. D. Plácido, *A Alvorada* muda de feitio e sai em formato de revista; já não é um jornalzinho de alunos e sim para os alunos, destes só serão publicados os artigos que de fato merecerem (p. 3-4).

Conclui-se que o desejo dos alunos em ter um jornal só se tornou possível porque a direção do colégio atrela sua existência à responsabilidade de um professor. Deixa, assim, de ser um "jornalzinho de alunos" para se transformar, mediante uma intervenção "consentida", em uma revista "para os alunos", onde eles só publicarão "os artigos que de fato merecerem". Portanto, a direção limita sua participação e a transfere para as mãos dos professores que os transformam em uma revista.

A Vitória Colegial, já na contracapa, explicita que se trata de um "Periódico dos alunos do Colégio Santo Inácio". Entretanto, logo abaixo, encontra-se o nome do diretor responsável, sempre padre. Apesar de se tratar de uma revista de alunos que os posiciona como um grupo importante, eles ainda não são inteiramente responsáveis pela sua produção.

Diante das estratégias editoriais acima descritas, percebe-se que os grupos de dirigentes, professores e alunos possuem participação variada na elaboração das revistas. Posicionam-se de acordo com as relações de força estabelecidas junto à produção e ao consumo do que se escreve e lê nas revistas, tornando seu envolvimento com os impressos algo bastante assimétrico.

Na *Echos*, o grupo "visível" é o dos dirigentes, pouco se sabendo sobre professores e alunos. Haveria uma relação direta, sem intermediários – os professores –, entre a direção, escrevendo os artigos, e os alunos, lendo aquilo que a direção gostaria que soubessem. Ou seja, a direção concebe a revista e os alunos, uma massa de leitores indeterminados, receberiam-na para consumi-la por meio de sua leitura.

Na revista *A Alvorada*, ao contrário, os três grupos estão presentes e os professores passam a desempenhar um importante papel delegado pela direção. São eles, com algumas personalizações – José Piragibe –, que escrevem os artigos e se responsabilizam pela sua qualidade, a qual é submetida à direção que tem poder de veto. Os alunos, por sua vez, têm um lugar garantido nas páginas da revista, além de outras funções, como solicitar artigos, ir à gráfica, etc.

Enquanto grupo, desempenham um papel ainda mais relevante na revista *A Vitória Colegial*. Esta, além de se intitular uma revista de alunos, tem seus artigos publicados majoritariamente por esse grupo; entretanto, a direção, indiretamente, supervisiona o periódico.

Outro aspecto relevante da revista é que existe um forte processo de individuação do grupo de alunos. Alguns deles escrevem regularmente para a revista, tornando possível a elaboração de seu perfil. Um exemplo refere-se à participação de Arnaldo Jabor, aluno do clássico, que publica suas histórias em capítulos durante o ano de 1959.

3.2 Os sentidos do discurso

Apesar da diversidade, é possível apreender um solo comum que caracterizaria as três revistas. A valorização do passado, a ligação da ciência aos princípios religiosos e a crença de que as escolas formavam uma elite cultural e social bem sucedida seriam os elementos que fermentariam esse terreno, permitindo, inclusive, uma compreensão sobre a educação católica a partir dos artigos selecionados para análise.

3.2.1 Culto ao passado

A revista *Echos* por meio da presença da alta hierarquia católica em suas primeiras páginas demonstra a importância da tradição para referendar tanto o passado quanto o presente da instituição.

No exemplar de 1920, os artigos "Beatificação do Padre Champagnat", fundador do Colégio na França em 1817, e "Festa do patrocínio de São José" confirmam este culto à origem da escola que deve ser permanentemente lembrada, principalmente porque aqueles mediante suas vidas deveriam inspirar seus leitores.

Por meio da revista também se percebe que a associação dos ex-alunos tinha como objetivo manter vivo no presente o seu passado. A edição de 1929, no artigo "Aos nossos antigos alunos", confirma este pressuposto. Reforça a ideia de que a qualidade da escola no presente é legitimada pelo que ela representou no passado ao transformar seus ex-alunos em homens de bem que honram o que lhes foi ensinado na escola:

Nossos caros antigos alunos conservam suas convicções religiosas, praticam seus deveres de cristãos, honram seus mestres, são chefes de família exemplares, tornando-se alguns verdadeiros apóstolos do bem. Muitos conhecemos que ocupam lugares de destaque e cargos de responsabilidade na sociedade (p. 25).

Esta mesma prática pode ser identificada na revista *A Alvorada*, em seu exemplar de 1932, no artigo "O primeiro aluno deste ginásio", escrito pelo estudante Eliomar de Sá Cavalcanti, da quinta série:

Quem terá sido o primeiro aluno deste ginásio? Certamente alguns logo responderão: um médico, outros um advogado, um terceiro um oficial do exército ou da marinha. Pensarão erradamente...

Nos registros do Colégio de São Bento notaremos à folha 11, na lista dos matriculados em primeiro lugar o nome de Francisco José Villaça. E o que foi mais tarde esse aluno? Monge beneditino.

A Providência Divina quis abençoar esse instituto com um favor excepcional, dando ao primeiro aluno do ginásio a graça da vocação de beneditino. (p. 1).

Esta reportagem insinua que o primeiro aluno seja visto como um símbolo, como alguém que personificaria tudo aquilo que os demais alunos no futuro deveriam ser. Que fossem médicos, advogados ou oficiais da marinha, mas, prioritariamente, que o espírito beneditino se encontrasse entranhado em suas vidas.

O artigo "São Bento – adolescente", de março de 1923, demonstra que a melhor estratégia para se abordar o passado seria por meio do culto ao santo que nomeia a escola. A vida dele na adolescência serve de exemplo aos jovens alunos do colégio.

O passado na revista *A Vitória Colegial* também é alvo de destaque pela presença de Santo Inácio, Anchieta e outros santos nas páginas dos seus exemplares. Os artigos mostram que esses homens santos encontram-se ligados ao colégio devido a sua origem e que por esta razão os alunos deveriam se sentir orgulhosos, já que teriam tão ilustres antepassados compondo a história de seu colégio. Enquanto nos artigos "Santo Inácio. Homem ideal", de agosto de 1956, e "São José Pignatelli. O novo santo Jesuíta", de agosto de 1952, são ressaltadas as suas qualidades humanas e religiosas, no artigo "Anchieta, na fundação do Rio de Janeiro", de junho de 1956, narra-se a importância desse religioso na fixação da cidade no século 16.

Estes exemplos indicam que as revistas, ao reafirmarem sua crença no passado dos colégios, passam a ideia de que seu trunfo encontra-se em sua história que, nesse caso, garantiria a "boa educação" de seus alunos. Sugerem, ainda, que a autoridade advinda dessa posição privilegiada permite que tanto os autores quanto os leitores das revistas aceitem esse pressuposto, inclusive, divulgando-o.

Entretanto, este passado para o Colégio Santo Inácio encontra-se em movimento, possibilitando que os seus pares estejam em constante sintonia com o presente. O artigo "Jesuítas na atualidade", de setembro de 1954, indica que este colégio, apesar de ancorar o seu projeto educacional nas premissas de sua própria origem, procura estar atento às transformações sociais.

3.2.2 Ligação da ciência à fé religiosa

Os periódicos são enfáticos em mostrar a estreita vinculação entre a ciência e os princípios religiosos. Estes, ao contrário do que se poderia supor, não seriam obstáculos ao desenvolvimento daquela, na medida em que as coisas do mundo, inclusive a ciência, estariam hierarquicamente submetidas aos desígnios de Deus. À missa, portanto, deveria anteceder às aulas a fim de que aquela, por meio da mão invisível do Divino Espírito Santo, guiasse tanto docentes quanto discentes no sentido de não se distanciarem dos princípios da fé:

Louvável costume nos colégios católicos o de, no começo do ano letivo, celebrar-se uma missa em honra do Divino Espírito Santo, para atrair sobre docentes e discentes as luzes do Alto, as bênçãos divinas.

O Colégio Diocesano São José, ufanando-se de pertencer ao número dos estabelecimentos de ensino onde não se divorcia a religião da ciência, conserva amorosamente a tradição de implorar o Espírito da Luz antes de iniciar o árduo labutar contra a ignorância. (*Echos*, 1920, p. 12).

Alcides Borges, autor do artigo "A química nos tempos pré-históricos", publicado na revista *A Alvorada* em abril de 1932, mostra que a universidade, enquanto espaço de produção científica, poderia, inclusive, desvirtuar o jovem ex-aluno do Colégio de São Bento. Chama atenção para os valores religiosos aprendidos no colégio que não deveriam ser esquecidos na universidade:

A maioria jactanciosa como costuma ser *os homens de meia ciência* julga inútil a discussão no terreno das altas cogitações...

É preciso que os nossos moços pisem na Universidade com a convicção de que a Ciência que vão estudar não obscurece nunca a Verdade. É preciso que conheçam que o tesouro espiritual que levam é superior ao cabotinismo espetaculoso da maioria dos pseudos sábios. (p. 6, grifo do autor).

A Igreja seria, então, a instituição que se posicionaria acima de todas as demais. O artigo "A Igreja, a instituição mais bela e sagrada de todos os tempos", publicado na edição de setembro/outubro de 1932, comprova essa afirmação:

É a história que no-lo afirma. Tem a Igreja sido há quase dois mil anos o alvo de todos os remoques, de todas as contradições...

É um mistério perene e profundo a Igreja! Percorremos devagar, com ponderada reflexão as páginas da História; que de crises sociais, desorientações convulsas, choques violentos, incertezas e amarguras não encontramos! E, no entanto, a Igreja descerrando as suas asas brancas como um arcanjo de bondade, paz e misericórdia, em todas as idades, nós a vemos chamando os homens para lhes abrandar a índole ferina, para lhes iluminar o cérebro obscurecido e os aquecer ao encontro de um coração onde só há amor desinteressado e inesgotável.

Quantas escolas, museus, hospitais, creches, leprosários, universidades, conferências de caridade, casas de regeneração e previdência, obras de salvação da infância, não foram criação sua e não vivem do seu influxo? (p. 140).

Esta superioridade da fé religiosa pode ser comprovada por meio do artigo "Fé e ciência", da revista *Echos* de 1921:

Repugna absolutamente que a fé seja incompatível com a ciência, sendo irmãs gêmeas, procedentes do mesmo princípio, da mesma causa, do mesmo pai, Deus, que exige dos homens a fé para lhe serem agradáveis. E é o senhor de todas as ciências.

A fé, ensina o angélico doutor S. Tomaz, não destrói a ciência, senão a aperfeiçoa, completa e nobilita e onde não pode chegar esta por si, solevada nas azas daquela, descortina novos e vastos horizontes, que debalde procuram sondar os incrédulos.

Antes, afirmamos que a ciência não pode separar-se da fé, sem perigo de naufragar fatalmente nas mais ridículas aberrações humanas. (p. 6).

Na revista *A Vitória Colegial* dos alunos do Colégio Santo Inácio também é possível perceber essa relação. E, sendo a universidade a instituição que poderia abalar os princípios cristãos dos alunos oriundos dos colégios católicos, estes, por meio dos jesuítas, fundam a sua universidade católica, garantindo que a relação entre fé e ciência não saia dos trilhos. Conclui-se que a revista, por meio do artigo publicado em outubro de 1950, "Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro", escrito pelo próprio secretário geral da universidade, chega a uma solução "razoável" no que se refere a esta problemática:

Formar sábios, investigadores intelectuais, habilitá-los ao trabalho que faz progredir a ciência, laurear diretores ou ensinantes dos demais: função doutoral, função científica, formar profissionais das chamadas carreiras livres, homens possuidores de conhecimentos científicos indispensáveis a uma aplicação prática específica...

De cada ramo do saber, o investigador católico trabalha com alegria de quem está certo de que sondando os mistérios da natureza, repensa os pensamentos do Criador, na frase profunda de Kepler, e com a confiança profunda de que todo passo adiante no descobrimento da verdade é um progresso no conhecimento de Deus e de seus desígnios na história da humanidade. (p. 11).

Neste sentido, a "boa educação" perseguida pelos colégios católicos não contrapõe a relação entre fé e ciência. Pelo contrário, o ensino rigoroso das matérias pressuporia um sólido viés ético que garantiria uma ação pedagógica de base religiosa, sobretudo em tempos cada vez mais laicos. De outro lado, confirmando o artigo anteriormente citado, "Jesuítas na atualidade", *A Vitória Colegial* publica inúmeros artigos sobre ciência, demonstrando que sua ligação com a fé não dificulta o seu compromisso com o que há de mais moderno em termos de conhecimento científico. Alguns títulos falam por si: "Telescópio", "O Brasil na era da aviação a jato" e "A verdade sobre a corrida do espaço".

3.2.3 Formação das elites cariocas

É fato que a educação das escolas católicas encontra-se atravessada pelos princípios da fé cristã. Entretanto, a formação intelectual de seu público não pode deixar de ser preenchida pelo que há de melhor na "alta cultura" na medida em que aquele se compõe de crianças e adolescentes que mais tarde irão ocupar os postos de destaque da sociedade. O ensino, desse modo, compunha-se de uma formação geral que enfatizava, além da religião, a necessidade de aprendizagem

da Língua Portuguesa, da Literatura, da Filosofia e, como se mostrou acima, da própria ciência.

Os artigos longos e complexos são recheados de conceitos e formulações teóricas, pressupondo que o aluno, leitor número um das revistas, domine o assunto abordado nos textos.

Na revista *A Alvorada* ainda é comum a presença de artigos traduzidos, mostrando certo requinte no que se refere às escolhas do que deve ser publicado para ser, posteriormente, lido. "Traduções e tradutores", de agosto de 1932, comprova que esta questão era algo importante para a revista.

Os artigos "A reforma literária de Klopstock", "A origem do teatro", "A poesia brasileira antes do Romantismo" e "Paginas filosóficas", publicados na revista *A Alvorada*, e "Beethoven", "O teatro", "Machado de Assis" e o "O gênio de Leonardo da Vinci", escritos para *A Vitória Colegial*, demonstram o quanto certo conhecimento dito "desinteressado" compunha o universo educacional do autor/leitor dos impressos das escolas católicas investigadas.

O requinte desta postura atinge o seu limite com o artigo em francês "Le Rev. Frère Diogène, Superieur des Frères Maristes", de duas páginas, publicado na revista *Echos* de 1920.

Entretanto, o aluno autor/leitor destas revistas para estar em condições de produzi-las e consumi-las deveria, segundo o professor José Piragibe do Colégio de São Bento, seguir a risca as recomendações publicadas, em junho/julho de 1922, no sugestivo artigo "O Trabalho intelectual", de cinco páginas. Nele, enumeram-se seis regras que "o trabalhador intelectual" deveria obedecer para alcançar o seu intento:

Não pensarás, estou certo, que se mencionam aqui todas as regras a que deve obedecer o trabalhador intelectual. Mando-te apenas as fundamentais, donde decorrem ou que inspiram muitas outras que o operário intelectual descobrirá sem intervenção de conselheiros...

Daí a primeira regra, ler. (p. 56).

Conclui-se, sem nenhum embargo, que as escolas investigadas formam "intelectuais", ou melhor, uma elite cultural que mais tarde irá comandar a nação.

As três revistas ainda fazem questão de manter o seu quadro de honra, no qual se encontram inscritos o nome, muitas vezes, a média e a foto dos melhores alunos do ano letivo e, também, daqueles que com sucesso cumpriram sua trajetória escolar entrando para a universidade ou Escola Naval, destino "natural" desse grupo de alunos.

"Panthéon", "Quadro de Honra" e "Guarda de Honra" são respectivamente as colunas das revistas *Echos*, *A Alvorada* e *A Vitória Colegial*. Responsáveis por dar visibilidade aos melhores alunos, estes espaços ao mesmo tempo que enaltecem os estudantes que cumpriram com os seus deveres, diferenciando-os dos demais e fazendo-os se sentirem orgulhosos de si, também geram naqueles que não conseguiram tal feito um

sentimento, cujo fim é estimulá-los a estarem lá em uma próxima vez. Ou seja, esta individualização deslançaria um processo competitivo entre eles que procurariam esforçar-se para continuar ou, dependendo da situação, ter o seu nome inscrito pela primeira vez na coluna, tendo este espaço cumprido com sua função.

Essa postura procura incutir a ideia de que os alunos dos colégios católicos compõem um grupo especial, diferentes dos demais grupos de estudantes, que, mais tarde, comporá uma pequena confraria caracterizada, justamente, pelo fato de possuir determinadas qualidades tanto intelectuais quanto morais que lhe são próprias; o que já de antemão lhe garante uma certa distinção. O artigo, de agosto de 1922, da revista *A Alvorada* com um título sugestivo, "Ilustres visitantes", sugere o tipo de nobreza que a referida educação escolar católica reserva para os seus:

Entre os numerosos personagens que, no decorrer do ano do nosso Centenário, arribam às plagas da terra da Santa Cruz, contam-se não só luminares do mundo científico, artístico e literário, mas principalmente chefes da Igreja católica, sábios que antepõem a todos os conhecimentos humanos a sabedoria que vem de Deus, a ciência dos Santos, a filosofia do Crucificado. (p. 85).

Portanto, os colégios católicos reservam para seus alunos a possibilidade de construírem uma vida de exceção, que se destina apenas para poucos escolhidos.

Considerações finais

Durante o período investigado, a Igreja teve que montar determinadas estratégias para competir com outras religiões que cada vez mais intensamente aportaram a nossa sociedade, e a reafirmação de seu compromisso com a educação escolar tornou-se uma excelente alternativa para que se mantivesse na disputa pela hegemonia religiosa.

Portanto, essa instituição cristã ao ter como objetivo criar uma liderança laica que reafirme seu poder junto a nossa sociedade, agora mais diversificada e heterogênea, transforma seus colégios em verdadeiros espaços de fermentação dessa nova geração de católicos. Ao formarem médicos, engenheiros, advogados, professores e arquitetos, enfim, a totalidade das profissões modernas, exigência da acelerada divisão social do trabalho, os colégios católicos têm garantido que os altos postos da sociedade sejam administrados por aqueles que foram socializados de acordo com seus princípios, garantindo, assim, o seu poder de influência tanto na sociedade quanto no aparelho do Estado.

Nesse sentido, enquanto produtos dessa época, as revistas analisadas expressam essa atmosfera social e cultural. Esforçam-se para que de suas páginas emanem certos valores, comportamentos e atitudes que precisariam ser assimilados por seus autores e seus leitores. Procuravam, então, garantir que as mensagens apregoadas pelos colégios fossem

reinterpretadas em seus artigos que, inclusive, poderiam ser considerados verdadeiros porta-vozes dos colégios.

Ao divulgarem a pedagogia católica, as revistas ainda estariam reforçando as lições efetuadas em sala de aula e, conseqüentemente, reafirmando um tipo de ensino que se enquadraria aos padrões católicos da educação escolar. E este fato adicionado a uma série de outras estratégias contribuiria para que a própria Igreja continuasse conservando seu poder de influência na sociedade.

Cabe acrescentar que as três revistas compõem um todo ao mesmo tempo diversificado e homogêneo. A despeito das diferenças, expostas no texto, encontram-se atravessadas por certas características que, de acordo com nossa hipótese, reafirmariam uma escolarização típica dos colégios católicos.

Por último, é justo que se atente para o fato de que as revistas, apesar de envolverem a totalidade da comunidade escolar – reitores, diretores, professores e alunos – em sua produção, organizam-se de forma assimétrica, imprimindo à sua concepção os cânones da Igreja: aceitação da hierarquia. Ou seja, enquanto revistas dos colégios – mesmo *A Vitória Colegial*, considerada uma revista de alunos –, a decisão sobre o que era publicado encontrava-se nas mãos da direção dos colégios, grupo hierarquicamente superior também na produção das revistas. Confirma-se, então, a importância estratégica dessas publicações para a Igreja: disseminar suas mensagens com o intuito de formar uma nova geração de católicos.

Referências bibliográficas

ALVORADA (A). Rio de Janeiro: [sem editora], 1922-1928, 1932, 1933, 1935, 1936.

CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 2002.

CERUTTI, Simona. Processo e experiência: indivíduos, grupos e identidades em Turim no século XVII. In: REVEL, Jacques (Org.). *Jogos de escalas: a experiência da micro-análise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

ECHOS. Rio de Janeiro: [sem editora], 1920-1930.

CURY, Carlos R. Jamil. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez, 1984.

FOULQUIÉ, Paul. *A Igreja e a educação*. Rio de Janeiro: Agir, 1957.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1989.

MAINWARING, Scott. *Igreja católica e política no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

NÓVOA, Antonio. Por uma análise das instituições escolares.
In: NÓVOA, Antonio (Org.). *As organizações escolares em análise*.
Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antonio et al. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena (Org.). *A imprensa pedagógica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 2002.

REVEL, Jacques. Micro-análise e construção do social. In: REVEL, Jacques (Org.). *Jogos de escalas: a experiência da micro-análise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

SCHUELER, Alessandra Frota. Representações da docência na imprensa pedagógica na corte imperial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 379-390, 2005.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria B.; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

VILLELA, Heloisa. Imprensa pedagógica e constituição da profissão docente no século XIX: alguns embates. In: GONDRA, José (Org.). *Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o império e a república*. Bragança Paulista, EDUSEF, 2002.

VITÓRIA COLEGIAL (A). Rio de Janeiro: Editora Carioca, 1950-1959.

Miriam Waidenfeld Chaves, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), é professora adjunta II e pesquisadora na área de História da Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

miriamfeld@terra.com.br

Recebido em 7 de março de 2009.

Aprovado em 15 de abril de 2010.

Contribuições de um estágio coletivo no projeto *Conscientizar para a Vida*

Marinalva Silva Miranda

Samuel Bueno Soltau

Resumo

No estágio, o futuro professor tem a oportunidade de integrar a experiência vivida e o conhecimento adquirido no curso de licenciatura. Os graduandos em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alfenas realizaram, no segundo semestre de 2008, um estágio organizado segundo o modelo reflexivo de formação profissional do professor, que considera o impacto dos saberes prévios. Os estagiários se organizaram em equipes para, em conjunto com os professores de uma escola estadual, executarem o projeto *Conscientizar para a Vida*. Na primeira etapa, os estagiários ministraram aulas teóricas e organizaram equipes de alunos para a execução de práticas relacionadas com o tema água. Na segunda etapa, apoiados pelos professores, os estagiários orientaram os alunos na execução de práticas na sala de aula. Na terceira, participaram de reuniões dos coordenadores pedagógicos com os professores. O estágio curricular deve permitir que o futuro professor se envolva com a rotina escolar e, assim, confronte os saberes gerados pelas experiências práticas.

Palavras-chave: estágio; formação de professores; licenciatura em Ciências Biológicas.

Abstract

Contributions of a collective traineeship in the Conscientizar para a Vida project

During the traineeship, the future teacher has the opportunity to integrate the practical experience and the knowledge acquired during the teacher education course. In the second half of 2008, the students of the faculty of Biological Sciences at Alfenas Federal University had a traineeship organized according to the reflexive model of teacher formation, taking into account the impact of their previous knowledge. The trainees were organized in teams in order to develop the Conscientizar para a Vida project, together with one public school teaching staff. In the first stage, the trainees taught theoretical classes and organized teams of students to do practical activities related to the theme water. In the second stage, with the help of the teachers, the trainees led the students to perform practical classroom activities. In the third stage, the trainees attended pedagogical supervisor meetings with the teachers involved. The mandatory traineeship must enable the future teacher to get involved in the school routine in order to link theoretical knowledge and practical experience.

Keywords: traineeship; teacher formation; teacher education course in Biological Sciences.

Introdução

O estágio acadêmico nos cursos de licenciatura é uma fase transitória de aprendizado e preparação em que os acadêmicos terão a oportunidade de vivenciar situações com as quais se depararão no exercício profissional. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) – trouxe indicações inovadoras no que tange à formação de professores nesta virada de milênio. Em seu artigo 61, apresenta os fundamentos para a formação de profissionais da educação: a associação entre a teoria e a prática e o aproveitamento de experiências anteriores em instituições de ensino.

Segundo Jordão (2005) e Krahe (2004), essa questão contida no artigo 61 da LDBEN tem ocupado um papel de destaque nas discussões políticas e educacionais brasileiras. Os cursos de licenciatura limitam a formação do professor, impedindo-o de ser um profissional competente. As unidades de formação de docentes, em todos os níveis nacionais, estão discutindo e implantando reformas em seus currículos, visando

à adequação às normas e às diretrizes curriculares do Ministério da Educação nos cursos de licenciatura. Isso é essencialmente visível no que diz respeito às disciplinas de Prática de Ensino, Estágio Supervisionado e Atividades Complementares. Acrescenta-se a importante determinação legal de que as licenciaturas sejam cursos com características próprias, independentes dos bacharelados.

De acordo com Tomazzetti *et al.* (2004), a interação entre experiência vivida e conhecimento educacional estabelece “as possibilidades de conectar o desenvolvimento profissional, a melhoria das práticas educativas e a produção de conhecimento a partir das necessidades formativas”. Por meio da experiência no ensino universitário, é elaborada uma perspectiva de formação educacional cujas bases estão presentes na investigação-ação, que fornece as referências do trabalho investigativo e colaborativo como princípio educativo.

Wallace (1991, *apud* Hayama, 2008) aponta para a existência de três modelos de formação profissional do professor:

- 1) *Modelo do Ofício*: fundamenta-se na ideia de que o aluno-professor adquire a técnica ao observar e imitar as ações do especialista sem qualquer análise crítica, devendo reproduzi-las fielmente.
- 2) *Modelo da Ciência Aplicada*: refere-se ao uso de conhecimentos científicos pelo especialista para embasar objetivos e ações educacionais. Também não há análise crítica por parte do aluno-professor.
- 3) *Modelo Reflexivo*: ao contrário dos outros dois modelos, que viam o aluno-professor como sujeito passivo, aqui é reconhecido o impacto dos seus saberes prévios. Além disso, considera valores e experiências do especialista havendo, portanto, uma prática reflexiva.

Dessa forma, cursos de licenciatura baseados nos Modelos 1 e 2 têm suas disciplinas específicas desvinculadas das pedagógicas; logo se formam profissionais racionais, técnicos e meros executores dos saberes acadêmicos. Já no Modelo 3, há análise e articulação dos saberes entre o especialista e o futuro professor, porém corre-se o risco de se considerar que o saber docente depende exclusivamente da prática.

Na verdade, o conhecimento começa pela prática. O primeiro momento do processo do conhecimento é entrar em contato com fenômenos do mundo exterior: trata-se do *conhecimento sensível*, o qual fornecerá dados para uma laboração mental-científica, refletindo a essência dos fenômenos para que se alcance o *conhecimento racional*, dirigindo este novamente para a prática. Tem-se como resultado a unidade do conhecimento e da ação (Gonçalves, Ramos, 1998).

Nesse sentido, Zeichner (1992a, *apud* Jordão, 2005) propõe que a prática reflexiva seja feita coletivamente em comunidades de aprendizagem. Essa pesquisa pode ser chamada de pesquisa-ação, caracterizada por uma atividade empreendida em grupos. Tratando-se de formação inicial, momentos iniciais de prática estão intimamente atrelados ao

estágio, que pode se constituir numa atividade articuladora no processo de formação, desde que favoreça a integração entre os conteúdos trabalhados ao longo do curso e a realidade da sala de aula (Piconez, 2003 *apud* Jordão, 2005).

Segundo Jesus (2000, *apud* Jordão, 2005), o período do estágio supervisionado é de fundamental importância na carreira de qualquer professor, correspondendo à fase em que os licenciandos sentem maior necessidade de aprendizagem profissional. Isso impedirá que muitos professores iniciantes abandonem a carreira diante das primeiras dificuldades do cotidiano.

Diante disso, procurou-se promover um estágio segundo o modelo reflexivo para os acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alfenas. Com esse modelo, eles vivenciaram experiências interdisciplinares por meio de um contato mais profundo e, com isso, puderam desenvolver uma perspectiva mais ampla da complexidade do processo educativo.

Metodologia

Os estágios foram realizados na Escola Estadual Dr. Napoleão Salles, no bairro Vista Grande, em Alfenas, Minas Gerais, durante o segundo semestre de 2008, abrangendo desde o 6º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio, totalizando 26 turmas e mobilizando todos os estudantes, os professores e a direção da escola, bem como pais, familiares e moradores do bairro.

Participaram do estágio 16 acadêmicos do 7º período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, que se organizaram em equipes para trabalhar em conjunto com os professores na execução do projeto, intitulado *Conscientizar para a Vida*, nos turnos matutino e vespertino.

Na primeira etapa do projeto, os estagiários ministraram aulas teóricas e organizaram equipes de estudantes para a execução de práticas relacionadas com o tema *água*, incluindo atividades práticas ao ar livre, como a observação do processo de germinação durante o plantio e o acompanhamento de canteiros de hortaliças e legumes no terreno da escola.

Na segunda etapa, os estudantes executaram as práticas na sala de aula orientados pelos estagiários e professores.

O projeto *Conscientizar para a Vida* culminou na realização de uma feira de ciências temática sobre a água, a *Feira da Água*, na qual os estudantes expuseram os experimentos realizados no decorrer do projeto para colegas, familiares e visitantes da comunidade.

O projeto contou com a participação das Secretarias Municipais de Obras e da Educação e Cultura (Smec) de Alfenas e da Companhia de Saneamento de Minas Gerais (Copasa).

Como forma de avaliação, ao término do projeto realizou-se uma entrevista coletiva com todos os envolvidos: estudantes, estagiários e

equipe da Escola Estadual Dr. Napoleão Salles. A entrevista e todo o material produzido durante o projeto estão documentados em vídeo.

As principais questões abordadas foram:

- Houve participação e conscientização dos estudantes?
- Projetos como esse deveriam proliferar dentro do ambiente escolar?
- Qual a importância da participação dos estagiários na realização do projeto?
- O que os estagiários perceberam e aprenderam ao longo da realização do estágio?

Resultados e discussão

O projeto *Conscientizar para a Vida* inovou a forma de realizar o estágio curricular na licenciatura pela maneira como promoveu a interação entre estagiários, estudantes e equipe da escola. Além disso, despertou os estudantes para a conservação do meio em que vivem e o desenvolvimento do trabalho em equipe.

Todos os entrevistados acentuaram a importância das ações efetuadas no âmbito do projeto visando à conscientização e à mudança de atitude de estudantes e da comunidade no entorno da escola, tornando a educação ambiental uma forma importante para integrar e aprimorar o conhecimento do aluno no seio da comunidade em que vive e na qual a escola está inserida. De acordo com Philippi Jr. *et al.* (2002), a educação é a principal solução para os problemas ambientais, pois se busca o desenvolvimento sustentável por meio da conscientização e da mudança de atitude de pessoas inseridas num contexto de responsabilidade coletiva.

Segundo Toró-Tonissi (2005), um dos passos mais importantes e complexos no trabalho de educação ambiental é suscitar na comunidade o desejo de participação. Isso foi conseguido durante o evento de encerramento do projeto *Feira da Água*, do qual participaram outras escolas e pessoas da comunidade.

Como conteúdo escolar proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a temática ambiental permite apontar para as relações recíprocas entre sociedade e meio ambiente, marcadas pelas necessidades humanas, seus conhecimentos e valores. Sua discussão completa demanda fundamentação em diferentes campos do conhecimento (Brasil, 1997).

Outro aspecto a ser examinado é o envolvimento de todos os professores na execução do projeto. Observa-se, então, que houve um caráter interdisciplinar e transversal. De acordo com Oliveira (2002), a interdisciplinaridade questiona a segmentação do conhecimento e a transversalidade refere-se à dimensão da didática, ou seja, aprender na realidade e na prática. Isso é fundamental para o estudo do meio ambiente proposto pelos PCN.

Essa integração das diferentes áreas pertinentes às Ciências e à Educação visa à melhor qualificação do profissional formado. Segundo Ovigli e Bertucci (2009), há uma indissociabilidade entre conteúdos, métodos e técnicas de ensino, de tal forma que a mudança em qualquer um influencia os demais, da mesma maneira que tais elementos estão intimamente associados aos objetivos educacionais e às concepções do docente.

Projetos que promovem interações coletivas e conflitos cognitivos são eficazes na construção de novos saberes (Jordão, 2005). Isso se torna evidente nos relatos dos entrevistados:

Projetos desenvolvem a curiosidade e promovem o contato direto entre professor e aluno, além disso, se sentem capazes e conscientizam sobre o meio ambiente. (Solange O. Figueiredo – professora de História do ensino fundamental).

Eles ficaram entusiasmados com a apresentação de seus trabalhos. (Marta Aparecida da Silva – professora de Português do ensino fundamental).

Projetos despertam a atenção dos alunos, assim aprendem muito mais. (Aline Borges Vieira Vignoli – professora de História dos ensinos fundamental e médio).

Segundo os relatos de todos os entrevistados, o êxito do projeto deveu-se à forma de participação dos estagiários:

Foi o eixo principal: orientaram, desenvolveram e deram apoio aos professores. (Mírcia Aparecida Silva – professora de Português dos ensinos fundamental e médio).

A colaboração dessas pessoas se torna fundamental, pois com o conhecimento que eles estão adquirindo na graduação enriquece muito o projeto. (José Agostinho R. dos Reis – professor de Matemática dos ensinos fundamental e médio).

É sempre bom contar com a ajuda de estagiários (futuros professores), pois, como estão na faculdade, sempre trazem novidades (pontos de vista, tendências, etc...). Isso ajuda muito o professor a se atualizar. (Lilium Maria C. Leal – professora de Ciências do ensino fundamental).

Jordão (2005) ressalta que a formação de professores deve envolver problemas derivados da prática cotidiana. Essa necessidade de se envolver com a rotina escolar é observada no relato dos estagiários: “Esse foi o melhor estágio realizado, em que houve um começo, meio e fim; foi importante e interessante porque tivemos a oportunidade de fazer parte da rotina da escola, participando de reuniões de professores. As aulas teóricas tiveram um objetivo que era a *Feira da Água*; a interação com os estudantes despertou a curiosidade e nos aproximou deles”.

Quando os acadêmicos participaram de reuniões dos coordenadores pedagógicos com os professores, vivenciaram uma realidade diferente daquela vivida em sala de aula: reuniões pedagógicas para planejamento da rotina escolar. Essa capacidade de interagir e de dialogar deve ser

importante na formação do educador. Assim, os futuros professores deveriam não só ter contato e acompanhar os Conselhos de Escola e o Conselho Municipal de Educação (fato que já ocorre, porém raramente), como também ser levados a participar de projetos que envolvam conjuntamente a escola e outros setores sociais (Leite; Di Giorgi, 2004). Embora possam parecer exaustivos e dispensáveis, assumem um papel estruturante e organizativo. Os encontros denominados de “reflexivos” são um espaço para que o grupo de professores possa refletir ativamente sobre a prática docente (Tomazzetti *et al.*, 2004). Alguns professores consideraram que a presença deles nas reuniões foi imprescindível para o desenvolvimento do projeto, sugerindo que, em próximos projetos, houvesse mais momentos de interação.

Conclusão

A partir da avaliação dos resultados do projeto, pode-se concluir que ele contribuiu, naquele contexto específico, para acentuar a concepção de que a educação forma cidadãos conscientes e responsáveis; portanto é um valioso instrumento para a construção de uma postura humana orientada para a sustentabilidade de nossas interações com o planeta.

Os confrontos entre os saberes gerados pelas experiências práticas possibilitaram a elaboração de novos saberes, transformando aqueles que os estudantes já possuíam e aproximando-os das concepções científicas baseadas nas evidências experimentais e nas vivências propiciadas pelas atividades do projeto.

Ao contrário do modelo de estágios meramente observacional, o modelo de estágios centrado na pesquisa e na intervenção direta na realidade da escola oferece-se como um caminho promissor para a formação de professores. Os inúmeros problemas sociais que reclamam uma intervenção imediata associados a seus impactos nas escolas – especialmente as públicas – exigem das universidades que formam professores uma postura à altura e ao alcance dessa constatação. O estágio curricular não pode ser visto como mero cumprimento de uma exigência legal, desligado da realidade escolar e social; ao contrário, deve ser pensado tendo presente o papel social do acadêmico-estagiário, da universidade que o prepara, da escola que o acolhe e da instituição na qual ele irá atuar depois de formado.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>; <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/l9394.pdf>>. Acesso em 12/08/2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais*. 3. ed. Brasília: SEF, 1997. v. 4.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; RAMOS, Glauco Nunes Souto. A prática de ensino e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em educação física. *Revista Unicastelo*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 13-15, 1998. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/pratens.PDF>>. Acesso em: 11 out. 2009.

HAYAMA, M. P. *Alunos-professores e professores-alunos: o trabalho em grupo no estágio supervisionado*. 2008. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13062008-144133>>. Acesso em: 10 ago. 2009.

JORDÃO, R. S. *Tutoria e pesquisa-ação no estágio supervisionado: contribuições para a formação de professores de Biologia*. 2005. 351 f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07082007-164822>. Acesso em: 10 ago. 2009.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. Licenciaturas e suas modificações curriculares: as determinações legais do MEC-BR e os currículos da UFRGS. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/>>. Acesso em: 11 out. 2009.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos. *Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/>>. Acesso em: 11 out. 2009.

OLIVEIRA, R. C. F. Transversalidade no currículo escolar. In: MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. *Educação ambiental: ação e conscientização para um mundo melhor*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002. p. 61-68.

OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta; BERTUCCI, Monike Cristina Silva. A formação para o ensino de ciências naturais nos currículos de pedagogia nas instituições públicas de ensino superior paulistas. *Revista Ciências & Cognição*, São Paulo, v. 14, n. 2. p. 194-209, 2009. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/ciencogn.htm>>. Acesso em: 11 out. 2009.

PHILIPPI JÚNIOR, Arlindo *et al.* Visão de interdisciplinaridade na educação ambiental. In: PHILIPPI JÚNIOR, Arlindo; PELICIONI, M. C. F. *Educação ambiental: desenvolvimento de projetos e cursos*. 2. ed. São Paulo: Signus, 2002. p. 178-185.

TOMAZZETTI, Cleonice Maria *et al.* Investigação-ação e formação de professores: estratégias articuladoras da prática reflexiva. *Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: < <http://coralx.ufsm.br/revce/>>. Acesso em: 11 out. 2009.

TÓRO-TONISSI, Rosa Maria. *Percepção e caracterização ambientais da área verde da microbacia do Córrego da Água Quente (São Carlos, SP) como etapas de um processo de educação ambiental*. 2005. 528 f. Tese (Doutorado em Ciências da Engenharia Ambiental) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18139/tde-26012006-100606>. Acesso em: 10 ago. 2009.

Marinalva Silva Miranda, especialista em Educação Ambiental, é docente efetivada da Escola Estadual Dr. Napoleão Salles na cidade de Alfenas, Minas Gerais.

maribio2001@yahoo.com.br

Samuel Bueno Soltau é professor adjunto da Universidade Federal de Alfenas, líder do grupo de pesquisa Divulgação Científica e Fronteira do Conhecimento.

sbueno.br@gmail.com

Recebido em 7 de fevereiro de 2010.

Aprovado em 15 de abril de 2010.

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES



APRESENTAÇÃO

Criada em 1944, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) é um periódico editado em formato impresso e eletrônico e tem periodicidade quadrimestral. Publica artigos inéditos de natureza técnico-científica, resultantes de estudos e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento educacional e que possam oferecer subsídios às decisões políticas na área. Seu público-leitor é formado por professores, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação, técnicos e gestores da área de educação.

A RBEP compõe-se das seguintes seções:

- “Estudos” – Publica artigos inéditos, resultantes de estudos, pesquisas, debates e experiências relacionadas com educação e áreas afins.
- “Resenhas” – Analisa criticamente os lançamentos recentes na área.

A RBEP acha-se aberta a sugestões e à indicação de trabalhos e contribuições que façam avançar o conhecimento e estimulem a reflexão sobre a educação.

NORMAS EDITORIAIS

Os artigos deverão ser encaminhados exclusivamente mediante o Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (Seer), cujas instruções se encontram disponíveis no *site* www.rbep.inep.gov.br, no qual o autor poderá acompanhar o andamento do trabalho.

Os artigos poderão ser redigidos em português ou espanhol e deverão ser encaminhados para avaliação no período de março a novembro.

Os artigos são apreciados inicialmente pela Editoria Científica da revista, que indicará consultores *ad hoc* de reconhecida competência nos temas abordados, diversificados regional e institucionalmente, para avaliá-los. Os artigos são encaminhados sem identificação de autoria e o prazo para sua avaliação é de três meses.

Os aspectos considerados na avaliação dos artigos são os seguintes:

- Questões referentes à forma: os aspectos gramaticais e estilísticos.
- Questões referentes ao conteúdo: a importância do tema abordado, a definição da questão principal, a estrutura, o desenvolvimento e a conclusão do trabalho.

Os pareceres envolvem três tipos de julgamento:

- *Aprovado* – o artigo é programado para publicação.
- *Aprovado com modificações* – são solicitados ao autor ajustes ou reformulações no artigo, com o envio de nova versão para avaliação final.
- *Não aprovado* – o artigo é recusado.

A aprovação final dos artigos é de responsabilidade da Editoria Científica da RBEP.

O atendimento das condições especificadas nas “Normas para a apresentação de originais” é imprescindível para a publicação do artigo.

A aceitação do artigo implica automaticamente a cessão dos direitos autorais relativos ao trabalho.

Na fase de revisão, os originais poderão sofrer alterações, respeitando-se o estilo e as opiniões dos autores, com vista a manter a qualidade editorial da revista.

Os autores receberão três exemplares da revista pelo trabalho publicado.

Endereço eletrônico para o envio das propostas

<http://www.rbep.inep.gov.br>

NORMAS PARA A APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

A fim de facilitar o tratamento e a disseminação dos trabalhos enviados para publicação na RBEP, apresentamos algumas normas técnicas para o estabelecimento de padrões de estilo e apresentação dos textos.

Mídia

Os originais deverão ser encaminhados pelo endereço da revista www.rbep.inep.gov.br, em arquivo formato Word, digitados em espaço 1,5, com a extensão máxima de 30 laudas de 1.400 caracteres, com espaço, cada lauda.

Fonte

A fonte utilizada deverá ser a Times New Roman, sendo em corpo 12 para o texto, em corpo 10 para as citações destacadas e em corpo 8 para as notas de rodapé.

Ilustrações

As ilustrações deverão ser limitadas à compreensão do texto, possuir resolução a partir de 300 dpi, acompanhadas das fontes e de título que permita compreender o significado dos dados reunidos, e somente serão aceitas se em condições de fácil reprodução.

Os quadros, tabelas e gráficos (de preferência em Excel) devem obedecer às normas de apresentação tabular do IBGE.

Título

O título do artigo deve ser breve, específico e descritivo, contendo as palavras representativas do seu conteúdo, e vir, também, traduzido para o inglês.

Resumos

Os artigos enviados para a RBEP deverão ser acompanhados, obrigatoriamente, de resumos informativos em português e inglês, com 10 linhas no máximo, os quais devem conter informações qualitativas e quantitativas e dados essenciais, tais como:

Descrição – Indica o tipo de artigo a ser analisado (artigo original, de revisão, estudo de caso).

Objetivo – Descreve as razões pelas quais o trabalho foi realizado, o que se buscou demonstrar e a natureza do problema tratado.

Metodologia – Descreve a abordagem teórica e/ou metodológica empregada, as principais técnicas utilizadas, indica as fontes dos dados e o modo como estes foram utilizados, quais os conceitos desenvolvidos e como foram analisadas as variáveis.

Resultados – Descrevem sucintamente as descobertas significativas e importantes da pesquisa.

Conclusão – Descreve as implicações dos resultados, especialmente como se relacionam aos objetivos do trabalho, e pode incluir recomendações, aplicações, sugestões e avaliações.

Palavras-chave

Os artigos enviados à RBEP devem conter palavras-chave referentes ao seu conteúdo, escolhidas em vocabulário controlado: *Thesaurus Brasileiro de Educação* – disponível em www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus

Citações

As citações com até três linhas devem vir entre aspas, dentro do parágrafo, acompanhadas por uma chamada entre parênteses para o autor, o ano e o número da página da publicação. Ex:

Segundo Soares (2000, p. 234) “uma nova relação entre ensino, pesquisa, aprendizagem e avaliação processual” exige novas posturas pedagógicas e metodológicas.

As citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo, sem aspas, em corpo 10, redondo. Ex:

[...] os professores têm sido desafiados a se desprenderem de práticas mais tradicionais e a investirem em práticas pedagógicas reflexivas, criadoras, e com especial significado para suas próprias práticas e para o movimento educacional que estão instalando em suas classes, qualificando o debate e as discussões em sala de aula, o que materializa, mesmo que indiretamente, uma estratégia de formação continuada dos docentes. (Soares; Oliveira, 2003, p. 9).

A referência bibliográfica completa da citação virá em lista única ao final do artigo. A exatidão e a adequação das citações e referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor.

Notas

As notas de rodapé devem ser evitadas. Quando necessárias, que tenham a finalidade de: observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço e fornecer a tradução de um texto. As indicações das fontes bibliográficas deverão ser feitas no texto.

Referências bibliográficas

As referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética por sobrenome do autor; devem ser completas e elaboradas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NBR 6.023.

Quando se tratar de obra consultada *on-line*, é necessário indicar o endereço eletrônico e a data em que foi acessada; se a obra estiver em suporte eletrônico (DVD, CD-ROM), essa informação também deve constar após a sua identificação.

Livros (um autor)

FLORIANI, José Valdir. *Professor e pesquisador: exemplificação apoiada na Matemática*. 2. ed. Blumenau: Furb, 2000. 142 p. (Programa Publicações de Apoio à Formação Inicial e Continuada de Professores).

Livros (dois autores)

DAMIÃO, Regina Toledo; HENRIQUES, Antonio. *Curso de direito jurídico*. São Paulo: Atlas, 1995.

Capítulos de livro

REGO, L. L. B. O desenvolvimento cognitivo e a prontidão para a alfabetização. In: CARRARO, T. N. (Org.). *Aprender pensando*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 31-40.

Artigos de periódico

GOROVITZ, Matheus. Da educação do juízo de gosto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 193, p. 86-94, set./dez. 1998.

Teses e dissertações

ARAÚJO, U. A. M. *Máscaras inteiriças tukúna*. 1985. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 1986.

Artigos de jornal com autor identificado

LEAL, L. N. MP fiscaliza com autonomia total. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, p. 3, 25 abr. 1999.

Artigos de jornal sem identificação de autor

ARRANJO tributário. *Diário do Nordeste Online*, Fortaleza, 27 nov. 1998. Disponível em: <<http://www.diariodonordeste.com.br>>. Acesso em: 28 nov. 1998.

Decretos, Leis

BRASIL. Lei nº 9.887, de 7 de dezembro de 1999. Altera a legislação tributária federal. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 8 dez. 1999. Disponível em: <http://www.in.gov.nbr/mp_leis/leis_texto.asp?id=LEI%209887>. Acesso em: 22 dez. 1999.

Constituição Federal

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 9, de 9 de novembro de 1995. *Lex: legislação federal e marginália*, São Paulo, v. 59, p. 1996, out./dez. 1995.

Trabalhos publicados em Anais de Congresso

GUNCHO, M. R. A educação a distância e a biblioteca universitária. In: SEMINÁRIO DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 10., 1998. Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: Tec Treina, 1998. 1 CD-ROM.

Siglas

Na primeira citação, as siglas devem vir entre parênteses, imediatamente após o nome, por extenso, das entidades ou coisas que representam.

Ex.: Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec).

Destaques

O uso de negrito deve ficar restrito aos títulos e intertítulos; o de itálico, apenas para destacar conceitos ou grifar palavras em língua estrangeira.

Reedição

Textos para reedição deverão ser apresentados na forma originalmente publicada, de modo a assegurar a indicação da fonte primitiva. No caso de tradução, anexar cópia da folha de rosto da publicação original.

Currículo-síntese

Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor e respectiva instituição; área de estudos e linha de pesquisa; atividades que desempenha; instituição a que está vinculado; endereços residencial, profissional e eletrônico completos.

Somente serão aceitos os trabalhos que preencherem as condições citadas.

Esta obra foi impressa em Brasília,
em 2010.
Capa impressa em papel cartão supremo 250g
e miolo em papel *off-set* 75g.
Texto composto em Egyptian505 Lt BT corpo 10.