

EDUCAÇÃO em DEBATE

Um panorama abrangente e plural sobre os desafios
da área para 2019-2022 em 46 artigos



TODOS
PELA
EDUCAÇÃO



MODERNA

EDUCAÇÃO

em

DEBATE

© 2018 Editora Moderna.

ORGANIZAÇÃO

Editora Moderna
Todos Pela Educação

Coordenação

Priscila Cruz (Todos Pela Educação)
Luciano Monteiro (Editora Moderna)
Mariana Mandelli (Todos Pela Educação)

Artigos

Ademir Almagro
Alessio Costa Lima
Ana Inoue
André Lázaro
Angela Cristina Dannemann
Anna Helena Altenfelder
Antônio Idilvan de Lima Alencar
Aparecida Lacerda
Bernardete A. Gatti
Binho Marques
Cesar Callegari
Claudia Costin
Claudio de Moura Castro
Cleuza Repulho
Cristovam Buarque
Cybele Amado
Daniel Domingues dos Santos
David Raimundo Santos
David Saad
Denis Mizne
Fernando de Lollo
Flávia Nogueira
Francisco Aparecido Cordão
Gabriel Chalita
Gina Ponte
Ilona Becskeházy
Ivan Siqueira
Izolda Cela
José Francisco Soares
José Henrique Paim
José Marcelino
Luís Carlos de Menezes
Marcos Magalhães

Maria de Saete Silva
Maria Helena Guimarães de Castro
Maria Malta Campos
Mariza Abreu
Maurício Holanda
Mozart Neves Ramos
Neca Setubal
Paula Louzano
Paulo Blikstein
Pilar Lacerda
Renato Janine Ribeiro
Reynaldo Fernandes
Ricardo Henriques
Thiago Peixoto
Washington Bonfim
Willmann Silva Costa
Wilson Risolia Rodrigues

Edição

Mariana Mandelli

PRODUÇÃO EDITORIAL

Editora Moderna

Diretoria de Relações Institucionais

Luciano Monteiro
Karyne Arruda de Alencar Castro

Coordenação e edição

Ana Luisa Astiz

Preparação

Marcia Menin

Revisão

Juliana Caldas
Cida Medeiros

Projeto Gráfico

Paula Astiz

Editoração Eletrônica

Paula Astiz Design

Esta obra foi concluída em 31 de agosto de 2018.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação em debate : um panorama abrangente e plural sobre os desafios da área para 2019-2022 em 46 artigos / organizadora Editora Moderna e Todos Pela Educação. — São Paulo : Moderna, 2018.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-85-16-11486-2

1. Artigos - Coletâneas 2. Direito à educação 3. Educação - Brasil
4. Educação pública - Brasil 5. Política educacional 6. Professores - Formação
7. Qualidade do ensino I. Todos Pela Educação.

18-20799

CDD-379.81

Índices para catálogo sistemático:
1. Brasil : Educação pública 379.81

EDUCAÇÃO em DEBATE

Um panorama abrangente e plural sobre os desafios
da área para 2019-2022 em 46 artigos



TODOS
PELA
EDUCAÇÃO



MODERNA

TODOS PELA EDUCAÇÃO

Conselho de Governança

Denise Aguiar Alvarez
Presidente

Ana Amélia Inoue
Ana Maria dos Santos Diniz
Antonio Cesar Russi Callegari
Antônio Jacinto Matias
Beatriz Johannpeter
Fábio Colletti Barbosa
Fernando Luiz Abrucio
Jair Ribeiro
Jefferson Ricardo Romon
José Francisco Soares
José Roberto Marinho
Lázaro Ramos
Luciano Dias Monteiro
Luís Norberto Pascoal
Mozart Neves Ramos
Paulo Sérgio Kakinoff
Ricardo Manuel dos Santos Henriques
Rodolfo Villela Marino

Conselho de Fundadores

Jorge Gerdau Johannpeter
Daniel Feffer
Danilo Santos de Miranda
Fernão Bracher
Jayme Sirotsky
Luiz Paulo Montenegro
Milú Villela
Viviane Senna
Wanda Engel Aduan

Conselho Fiscal

Anna Maria Temoteo Pereira
Gilberto Bagaiolo Contador
Junio Fuentes

Equipe Executiva

Priscila Fonseca da Cruz
Presidente-Executiva

Maria Lucia Meirelles Reis
Diretora Administrativo-Financeira

Olavo Nogueira Filho
Diretor de Políticas Educacionais

Carolina Carvalho Fernandes
Relações Governamentais

Gabriel Correa
Gerente de Políticas Educacionais

Mariana Mandelli
Coordenadora de Mobilização

Rogério Monaco
Relações Institucionais

Adriana Manarim
Alessandra Fujinaga
Aline Gomes
Ana Paula Araujo
Bárbara Benatti
Beatriz Martins Alves
Bruna Rodrigues Silva
Caio de Oliveira Callegari
Caroline Tavares
Claudiane Freitas Mendes Cyrino
Diana Lima
Felipe Camargo
Fernando Rufino
Humberto Camilo
Isis Coelho
Karin Kakazu
Lázaro Campos
Maria Laura Gomes Lopes
Pricilla Kesley Honorato
Thaís Da Costa Bastos
Thales Ambrosini
Vanessa Souto

Sócios fundadores

Albert Alcoulobre Jr.
Alberto Pfeifer Filho
Ana Beatriz Moser
Ana Lucia D'Império Lima
Ana Maria dos Santos Diniz
Antônio Carlos Gomes da Costa (falecido)
Antônio Jacinto Matias
Antônio Athayde
Beatriz Johannpeter
Carlos Alberto Libânio Christo – Frei Betto
Carlos Mário Siffert
Célio da Cunha
Celso Antunes
Cenise Monte Vicente
Cesar Callegari
Claudia Costin
Claudio de Moura Castro
Cláudio Luiz Haddad
Cleuza Rodrigues Repulho
Cristovam Buarque
Daniel Feffer
Danilo Santos de Miranda
Denise Aguiar Alvarez
Eduardo Giannetti da Fonseca
Emílio Alves Odebrecht
Fábio Colletti Barbosa
Fernando Haddad
Fernando Luiz Abrucio
Fernando Rossetti Ferreira
Fernão Bracher
Francisco Aparecido Cordão
Francisco de Assis Pinheiro
Gilberto Dimenstein
Gustavo Berg Ioschpe
Heloísa Maria Martins Coelho
Horácio Lafer Piva
Hugo Guimarães Barreto Filho
Isaac Chaves Edington
Jailson de Souza e Silva
Jayme Sirotsky
Jorge Gerdau Johannpeter
Jorge Paulo Lemann
José Ernesto Freitas de Camargo
José Fernando César de Mattos
José Francisco Soares
José Henrique Paim Fernandes
José Paulo Soares Martins
José Pereira de Oliveira Junior
José Roberto Marinho
José Vicente
Klaus Gerdau Johannpeter
Luís Norberto Pascoal
Luiz Paulo Montenegro
Luiz Roberto Pires Ferreira
Luiz de Alencar Lara
Luiz Horta Erlanger
Marcelo Cortes Neri

Marcos Antonio Magalhães
Maria Alice Setubal
Maria Auxiliadora Seabra Rezende
Maria de Salete Almeida e Silva
Maria de Souza Aranha Meirelles
Maria do Carmo Brant de Carvalho
Maria do Pilar Lacerda A. e Silva
Maria Helena Guimarães de Castro
Maria Inês Joaquim de Carvalho
Maria Lucia Meirelles Reis
Marie-Pierre Poirier
Mário Aquino Alves
Mario Sergio Cortella
Mariza Vasques de Abreu
Milú Villela
Mozart Neves Ramos
Naércio Aquino Menezes Filho
Nelson Pacheco Sirotsky
Nilma Santos Fontanive
Nizan Guanaes
Norman Gall
Oded Grajew
Paulo Cesar Queiroz
Paulo Renato Souza (falecido)
Pedro Moreira Salles
Percival Caropreso Jr.
Peter Graber
Priscila Fonseca da Cruz
Raí Souza Vieira de Oliveira
Raquel F. Alessandri Teixeira
Raul Martins Bastos
Regina Carla Madalozzo
Renata de Camargo Nascimento
Reynaldo Fernandes
Ricardo Chaves de Rezende Martins
Ricardo Kotscho
Ricardo Henriques
Ricardo Paes de Barros
Ricardo Voltolini
Ricardo Young da Silva
Roberto Civita (falecido)
Roberto Teixeira da Costa
Rodolfo Villela Marino
Ruben Klein
Ruth Corrêa Leite Cardoso (falecida)
Sergio Antonio Garcia Amoroso
Sergio Cunha Valente
Sergio Ephim Mindlin
Sergio Motta Mello
Sílvio Romeiro de Lemos Meira
Simon Schwartzman
Tomas Tomislav Zinner
Vincent Defourny
Viviane Senna
Wanda Engel Aduan
Wilma Resende Araujo Santos
Zilda Arns Neumann (falecida)

Sócios efetivos

Aimee Verdisco
Alejandra Meraz Velasco
Alessandra dos Passos Gotti
Alice Andrés Ribeiro
Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
Américo Mattar
Ana Amélia Inoue
Ana Cecília Andrade
Ana Cláudia Telles Silva
Ana Helena Vicintin
Ana Lucia de Mattos Barretto Villela
Ana Maria Wilhelm
Ana Moura
André Luiz de Figueiredo Lázaro
André Portela
Andrea Aparecida Bergamaschi
Angela Cristina Dannemann
Anna Helena Altenfelder
Anna Maria Temoteo Pereira
Anna Penido Monteiro
Antonio José Paiva Neto
Araly Palácios
Beatriz Azeredo da Silva
Beatriz Cardoso
Caio Magri
Camila Cardoso Pereira
Camila Cheiub Figueiredo
Carlos Ary Sundfeld
Carlos Emmanuel Joppert Ragazzo
Carmen Moreira de Castro Neves
Cecília Amendola da Motta
Cloves Carvalho
Cybele Amado de Oliveira
Daniel Domingues dos Santos
David Saad
Denis Mizne
Eduardo Carlos Ricardo
Eduardo de Campos Queiroz
Eduardo Lyra
Eduardo Rombauer
Élida Graziane Pinto
Eliziane Gorniak
Eloy Oliveira
Emiliana Vegas
Emílio Munaro
Érika Butow
Ezra Geld
Felipe Soutello
Fernando Botelho
Fernando Carnáuba
Fernando Luzio
Flavia Goulart Jesus Pinto
François Trapenard
Germano Guimarães
Germano Spinola
Ghisleine Trigo
Gilberto Bagaiolo Contador
Glauco José Côte
Guiomar Namó de Mello
Haroldo Gama Torres
Heloisa Morel
Hermann Voorwald
Heródoto Barbeiro
Ilona Becskesházy
Ilona Szabó
Isaac Roitman
Isabela Pascoal Becker
Ismar Barbosa Cruz
Ítalo Dutra
Ivan Claudio Pereira Siqueira
Ivan Gontijo Akerman
Jefferson Ricardo Romon
João Marcelo Borges
Joice Toyota
José Frederico Lyra Neto
José Marcelo Zacchi
Junio Fuentes
Katia Smole
Leandro Machado
Lucia Araujo
Lucia Gomes Vieira Dellagnelo
Luciano Dias Monteiro
Luciano Huck
Luciano Meira
Luís Carlos de Menezes
Luiz Antonio Miguel Ferreira
Luiz Felipe D'Ávila
Luiza Helena Trajano
Manoel Fernandes
Marcelo Kishimoto
Marcelo Pérez Alfaro
Márcia Leal
Marco Antonio Teixeira
Marcos Nisti
Maria Aparecida Andrés Ribeiro
Maria de Fátima Almeida e Albuquerque
Maria Gabriella Bighetti Silva
Maria Inês Fini
Maria Tereza Perez Soares
Mário Ghio Jr.
Marta Arretche
Maurício Magalhães
Mauricio Moura
Miguel Thompson
Milada Tonarelli Gonçalves
Milko Matijascic
Mônica Dias Pinto
Mônica Franco
Natalie Klein
Nina Beatriz Stocco Ranieri
Patrícia Ellen da Silva
Patrícia Mota Guedes
Pedro Cruz Villares
Rafael de Carvalho Pullen Parente

Raphael Klein
Raul Jean Louis Henry Júnior
Regina Lucia Poppa Scarpa
Renan Ferreirinha Carneiro
Renato Colistete
Renato Gasparetto
Renato Janine Ribeiro
Ricardo de Abreu Madeira
Rifka Smith
Rodrigo Hubner Mendes

Rogério Fernando de Góes
Sérgio Quadros
Sonia Teresinha de Sousa Penin
Tábata Amaral de Pontes
Teca Pontual
Thiago Feijão
Thiago Mello Peixoto da Silveira
Washington Bonfim
Wilson Risolia Rodrigues
Yacoff Sarkovas

- 13 **Apresentação**
- 15 **Ademir Almagro**
Educação: para ser de todos, ela não pode ser de um governo
- 21 **Alessio Costa Lima**
O desafio dos municípios para cumprir o direito à Educação Infantil
- 26 **Ana Inoue**
Ensino Médio: mudanças à vista!
- 33 **André Lázaro**
Educação: por um direito banal
- 38 **Angela Cristina Dannemann**
Terra fértil
- 42 **Anna Helena Altenfelder**
A importância da recuperação da aprendizagem
- 47 **Antônio Idilvan de Lima Alencar**
A escola como um espaço de reflexão
- 52 **Bernardete A. Gatti**
A formação inicial de professores nas licenciaturas
- 57 **Binho Marques e Flávia Nogueira**
Educação no Brasil: o Fundeb+ como oportunidade
- 64 **Cesar Callegari**
O desafio de implementar a Base Nacional Comum Curricular
- 69 **Claudia Costin**
Educação de qualidade para todos
- 75 **Claudio de Moura Castro**
Mistérios da Educação brasileira
- 81 **Cleuza Repulho**
Avançar (ainda mais) na inclusão de alunos com deficiência
- 86 **Cristovam Buarque**
O que fazer na Educação: Melhoria ou Salto
- 93 **Cybele Amado**
Educação, uma teia tecida coletivamente
- 100 **Daniel Domingues dos Santos e Fernando de Lollo**
A Educação e sua relação com características socioemocionais no Brasil
- 106 **David Raimundo Santos**
Equidade racial na Educação: diversidade étnica como tema nacional
- 112 **David Saad**
Perspectivas para a Educação Integral

- 118 **Denis Mizne**
A BNCC e o regime de colaboração: forças catalisadoras do avanço educacional
- 123 **Francisco Aparecido Cordão**
Educação Profissional e profissionalização: direito à Educação e direito ao trabalho
- 128 **Gabriel Chalita**
Humano jeito de educar
- 133 **Gina Ponte**
Rever a formação de professores para produzir resultados efetivos
- 137 **Ilona Becskeházy**
Objetivos e metas de aprendizagem
- 142 **Ivan Siqueira**
Educação Básica e Projeto de Nação
- 148 **Izolda Cela**
Pobreza não deve justificar precariedade do ensino
- 153 **José Francisco Soares**
Autonomia da escola e controle social para efetivar o direito à Educação
- 159 **José Henrique Paim**
Relações federativas e desempenho educacional
- 170 **José Marcelino**
O Brasil só enfrentará seu atraso educacional se investir mais e melhor em Educação pública
- 175 **Luís Carlos de Menezes**
Formação e carreira de professores: desafios e propostas
- 180 **Marcos Magalhães**
Experiência de Pernambuco mostra que Ensino Médio consistente é viável
- 185 **Maria Helena Guimarães de Castro**
Em busca de mais equidade na Educação Básica brasileira
- 191 **Maria Malta Campos**
Educação Infantil: acesso e qualidade
- 198 **Mariza Abreu**
Desafios do regime de colaboração na Educação brasileira
- 205 **Maurício Holanda**
Tempo integral no Ensino Fundamental 2: mais qualidade e equidade na Educação brasileira
- 214 **Mozart Neves Ramos**
Atratividade e formação docente

- 220 **Neca Setubal**
A tarefa urgente de melhorar as condições dos jovens vulneráveis
- 225 **Paula Louzano**
Melhorar a formação inicial de professores para alcançar a melhoria da Educação Básica no País
- 230 **Paulo Blikstein**
Projeto de Educação é cápsula para o futuro
- 236 **Pilar Lacerda, Maria de Salete Silva e Aparecida Lacerda**
Educação Integral: por uma nova organização dos tempos e espaços nas escolas brasileiras
- 241 **Renato Janine Ribeiro**
As três principais políticas para a Educação Básica
- 247 **Reynaldo Fernandes**
O sistema brasileiro de Educação Básica e algumas propostas de aprimoramento
- 252 **Ricardo Henriques**
Por uma nova gestão educacional garantidora do direito universal à Educação
- 257 **Thiago Peixoto**
Melhoria da aprendizagem: prioridade zero
- 262 **Washington Bonfim**
Começar do começo: a primeira infância como prioridade
- 267 **Willmann Silva Costa**
O abismo entre o saber teórico dos professores e a realidade da sala de aula
- 272 **Wilson Risolia Rodrigues**
Gestão na Educação: pela eficiência do planejamento e da implementação
- 277 **Referências bibliográficas**
- 294 **Índice remissivo**

Apresentação

O ciclo que se inicia em 2019 pode ser crucial para o Brasil. Vivemos, há anos, um período de sucessivas crises, com raízes em todas as esferas da vida social. Nesse cenário, a escolha de um novo projeto de país é fundamental, e não existe possibilidade de nos desenvolvermos socioeconômica e politicamente sem priorizar a Educação pública de qualidade, que deve ser garantida em igualdade de condições a todas as crianças e a todos os jovens.

Por décadas, viemos abrindo mão de nossos direitos, ignorando a urgência da questão, mesmo com diagnósticos que provam a potência da Educação para o desenvolvimento sustentável de um país, ainda que ela não resolva todos os nossos desafios, que são complexos e de diferentes naturezas.

Sendo assim, o Todos Pela Educação lidera, em 2018, o Educação Já, uma iniciativa suprapartidária que visa contribuir com medidas concretas e estruturantes que respondam a esse desafio por meio da construção de propostas técnicas detalhadas e da atuação para que a Educação ganhe prioridade na pauta pública. Ou seja, com base no entendimento de que temos um desafio técnico e político como nação, compreendemos a necessidade de sintetizar medidas imprescindíveis para a Educação brasileira em um plano estratégico.

Esse plano parte de um diagnóstico detalhado e observa nosso sistema de ensino com uma visão sistêmica, traçando diretrizes para dimensões fundamentais da área educacional, tais como: a ressignificação da carreira e formação de professores; a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a criação de uma política nacional intersectorial para a primeira infância; a priorização de uma política nacional de alfabetização; uma nova proposta de escola para o Ensino Médio; o estabelecimento do Sistema Nacional de Educação (SNE) e de mecanismos de governança federativa; e a remodelação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Tal empreitada só foi possível porque houve um esforço de escuta de diversos atores, especialistas, pesquisadores e instituições que trabalham

há anos com o ensino público brasileiro, uma vez que o Todos tem como uma de suas missões atuar como um grande articulador das políticas públicas educacionais, priorizando e qualificando a discussão de ideias e soluções criativas, baseadas em evidências, que possam impulsionar a qualidade de nosso sistema educacional.

Assim, a fim de fomentar e ampliar ainda mais o debate que embasou o Educação Já, o Todos, a Editora Moderna e a Fundação Santillana organizaram esta publicação, agregando propostas de grandes nomes da Educação brasileira com foco em políticas para a melhoria da qualidade de nosso sistema de ensino. O convite a esses ilustres autores, acostumados a pensar nossa Educação, pedia que eles estabelecessem uma prioridade para a área no período 2019-2022, desenvolvendo-a na forma de artigo. Nossa intenção era de que os textos tivessem uma argumentação propositiva, independente de variáveis político-ideológicas. Desse modo, construído com base em um rico processo de escuta, tão caro ao Todos, acreditamos que este livro fortalece a pluralidade de ideias que sempre pautou o trabalho do movimento e da Editora Moderna.

É preciso dizer que essa escuta ativa e empática não se encerra aqui. Esperamos que esta obra cumpra o papel de inspirar todos os atores envolvidos com a Educação brasileira pública, colocando em debate esse tema tão fundamental para que construamos e tenhamos, em um futuro próximo, um Brasil menos desigual, mais justo, menos corrupto, mais saudável e mais seguro.

Boa leitura.

Priscila Cruz
Luciano Monteiro

Educação: para ser de todos, ela não pode ser de um governo

Ademir Almagro

Professor de história, leciona nas redes pública e particular. Integrou a pesquisa “Excelência com Equidade” da Fundação Lemann, participou do SXSWedu – 2017 (Austin, Texas, EUA) e é membro da Conectando Saberes (núcleo de Novo Horizonte, SP).

Há muito tempo existe um consenso mundial de que a Educação de qualidade e gratuita é um dos principais elementos para o desenvolvimento de uma sociedade que se proclama ordeira, racional e altruísta. Grandes pensadores, nos mais diversos cantos do mundo, nas mais diversas épocas, registraram significativas opiniões nesse sentido.

Apesar da inquestionável importância do assunto, certas regiões de nosso planeta ainda não conseguiram encontrar o caminho correto para a evolução do sistema ensino-aprendizagem. O Brasil se enquadra, infelizmente, nesse grupo de países que está perdendo a luta contra a ignorância, a desinformação e o analfabetismo.

Escolas sucateadas (algumas desprovidas de uma estrutura mínima para a dignidade humana), salas de aulas superlotadas, gestores desorientados, professores desmotivados e em muitos casos despreparados, alunos desinteressados (aumentando as estatísticas de repetência, abandono e evasão). Essas são algumas das consequências mais visíveis da falta de prioridade na área mais elementar da formação do conhecimento.

Pedagogicamente, a situação não é animadora. Em geral, o professor recém-formado possui o conhecimento específico de sua disciplina (em muitos casos, até isso lhe é negado), mas não da prática em sala de aula. Dessa maneira, esse jovem educador acaba se inspirando em um professor que ele teve no Ensino Médio e lhe chamou a atenção. O comum é que esse professor que o inspirou tenha realizado a mesma trajetória pro-

fissional. Portanto, podemos imaginar que a Educação ainda patina em ideologias, práticas e formato do início do século 20.

Na questão política, as notícias também decepcionam. Candidatos apresentam somente planos de governo, como se os municípios, os estados ou o País possuíssem apenas mais quatro anos de existência. Somam-se a isso as constantes interrupções nas ações (toda vez que muda a administração) ou ainda as rupturas ocorridas dentro de um mesmo governo!

Socialmente, identificamos pais que estudaram ou tentaram estudar (muitos não concluíram a Educação Básica) em uma escola tradicionalista, excludente e elitizada. Hoje, ao depararem com uma Educação que democratizou o acesso ao ensino, que oferece uma estrutura um pouco melhor, eles se satisfazem. Não existe uma pressão social para a melhoria significativa da Educação, porque a comunidade não tem clareza do que está acontecendo, muito menos de aonde poderíamos chegar se houvesse melhor planejamento nas redes públicas de ensino.

Para sair dessa calamidade, são necessárias muita inspiração e muita transpiração. Boas ideias sem práticas e práticas sem boas ideias já se mostraram ações infrutíferas na esfera educacional em nosso País. É lógico que algo tão grandioso e importante como o sistema de ensino no Brasil não se adapta a soluções simplistas ou superficiais. Precisamos de planejamento, orientação, ação, fiscalização e apoio.

Quando observamos a realidade dessa que é a área mais nevrálgica da sociedade brasileira, identificamos grandes obstáculos na trajetória do desenvolvimento. Enxergamos certo conformismo dos pais, comodismo político, apatia dos docentes e desorientação dos estudantes. Romper essa letargia é um importante passo na direção de grandes mudanças, e isso se faz elegendo a Educação de qualidade como ponto de honra nacional por todos que sonham com um País melhor.

Faz-se necessário gerar uma grande mobilização abrangendo todos os setores lúcidos de nossa sociedade para que o ensino conquiste verdadeiramente a importância que deveria carregar desde sua origem. Enfim, colocar a Educação no centro de um imenso debate nacional e, para que dessa vez seja diferente (e quem sabe funcional), convidar as pessoas envolvidas diretamente na Educação, aquelas que estão na linha de frente do ensino (gestores, professores e alunos) e que sofrem, mais do que ninguém, as aventuras e desventuras adotadas em reuniões frias e distantes, física e ideologicamente, da sala de aula.

Destaco também um dos principais agentes de mudança do quadro educacional, que é a criação de uma política de Estado para a Educação. Temos de abandonar, de uma vez por todas, a ideia de política de governo. Não devemos mais eleger candidatos egocêntricos que pensam de modo tão pequeno, imediatista e oportunista. É chegada a hora de acabar com o amadorismo em setores estratégicos da administração pública e promover a gestão do século 21, pautada pelo profissionalismo, competência, eficiência e ética.

Necessitamos ter uma política de Estado para a Educação:

- em que o dinheiro destinado à formação de nosso povo não seja visto como gasto, e sim como investimento. A Educação não pode ser encarada como uma atividade meramente econômica e com valores exatos. Existem muitas coisas envolvidas e em sua grande parte não pode (não deveria) ser reduzida a números ou cifras;
- que, por meio de dados, e não do achismo, nos mostre claramente em que estágio educacional estamos e, ao mesmo tempo, onde e como podemos chegar a patamares de conhecimento mais dignos;
- que desenvolva grandes projetos educacionais, mas que não se esqueça de informar e formar o professor;
- que evite a entrega de cargos públicos nas mãos de certos “aventureiros” que atrapalham um sistema que já possui, por si só, muitos desafios para superar (não precisamos de novos problemas!). O grau de parentesco ou a necessidade de agradar a certos grupos influentes nunca poderiam ser critérios para selecionar ocupantes de cargos estratégicos ou qualquer outro que seja. Essa atitude, infelizmente muito comum em nossa história, vem causando grandes prejuízos em todos os setores de nosso País e, sem dúvida, a Educação não está a salvo desse crime;
- que seja construída de maneira democrática, contando com a participação dos principais agentes do processo ensino-aprendizagem (historicamente excluídos das grandes discussões). Com a tecnologia que possuímos na atualidade, podemos sonhar com a integração desses elementos no debate educacional brasileiro, gerando senso de pertencimento e fortalecendo as colunas que sustentam o mundo do conhecimento e as ações cidadãs;
- que seja transparente, para que toda a comunidade possa acompanhar, apoiar e fiscalizar o desenvolvimento intelectual de nossos

estudantes. Essa virtude, de qualquer plano que se deseja digno de respeito, é vital para que não ocorra o que é muito comum na caminhada do ensino em nosso País: a criação de documentos recheados de belíssimas palavras, mas que não se aplicam na prática ou que simplesmente caem no esquecimento;

- que resgate o orgulho de ser professor, em um país que vem massacrando econômica e moralmente os mestres e as mestras, a ponto de chegarmos hoje à situação lamentável de não existirem professores em quantidade suficiente para ministrar aulas na demanda que se apresenta e procurarmos paliativos do tipo “profissional de notório saber” em uma atitude emergencial, que, porém, não ataca o problema e, portanto, não é, nem de longe, uma solução para a Educação brasileira. Precisamos valorizar o professor para que encontremos, nas futuras gerações, pessoas que escolham essa carreira como opção de vida, e não pela falta de alternativa no mercado de trabalho, que sigam o magistério pelas características encantadoras que essa missão possui, e não por sentença imposta pela injusta distribuição de oportunidades que o Brasil apresenta atualmente;
- que motive nossos alunos a enxergar na escola uma grande oportunidade de exercer seu protagonismo e crescer na vida, aproximando a sala de aula da modernidade que os jovens vivenciam e transmitindo toda a cultura que nossa sociedade merece e necessita. Para um país crescer, hoje mais do que nunca, é imprescindível contar com pessoas esclarecidas e profissionais competentes. Isso só acontecerá investindo estrategicamente no sistema educacional e tornando-o atraente e eficiente. A escola precisa voltar a ter sentido e gerar motivação em nossos estudantes;
- que se preocupe com a universalidade da oferta de vagas, com a excelência e nunca perca de vista a equidade. Uma nação justa se faz com uma sociedade instruída na totalidade e não apenas formando pequenas ilhas de saber. Universalizar a Educação de qualidade é, na prática, atacar as principais mazelas de nossa sociedade (pobreza, desigualdade social, entre outras) e, portanto, uma ação importantíssima para tornar nossa nação mais justa e perfeita.

Com a experiência de quem está há mais de duas décadas e meia na caminhada do magistério (sobretudo no ensino público), trabalhando diretamente com nossos jovens, vivenciando a Educação em seu dia a dia,

com suas angústias, frustrações e vitórias, tenho a convicção de que podemos (e vamos) evoluir.

Acredito nisso, primeiro, porque merecemos algo melhor do que está posto. Não podemos permanecer nesse estágio lamentável em que nos encontramos. Segundo, porque os problemas que emperram nosso ensino não são impossíveis de resolver. Saliento ainda que, nos últimos anos, tive a oportunidade de conhecer várias regiões de nosso País, suas diferentes realidades educacionais, e por onde passei constatei uma inquietude produtiva dentro do mundo pedagógico que nos traz a confiança da mudança.

Meu otimismo aumenta ao notar alguns indícios positivos que surgiram recentemente no cenário nacional.

Um deles é a aprovação da BNCC¹, que passa a nortear (e não engessar) a Educação de nosso País. Se bem implementada, poderemos identificar várias vantagens: assegurar a todos os alunos o acesso ao conhecimento ideal para cada fase da Educação Básica; promover uma evolução nos cursos de formação inicial, uma vez que ficarão mais claros quais conteúdos devem ser ensinados e quais objetivos devem ser alcançados; aperfeiçoar as formações continuadas, que poderão ser mais bem planejadas e mais bem aplicadas; possibilitar avaliações diagnósticas (ANA², Prova Brasil...) com maior clareza, colocando em condições de igualdade (regras e conteúdos) todos os estudantes, independentemente do local onde habitam (o CEP não deverá mais determinar a qualidade do ensino oferecido); e potencializar as devolutivas das avaliações externas, pois teremos resultados mais robustos e confiáveis.

Destaco também o terceiro setor, que vem, a cada dia que passa, se envolvendo mais, buscando colaborar para a evolução da Educação brasileira ao oferecer diagnósticos, capacitações, formações, com participação direta no desenvolvimento de estratégias que alavanquem os índices de nossa Educação pública. Essa intervenção, se bem executada, contribuirá, e muito, ao disponibilizar o apoio que a escola necessita para exercer uma Educação mais eficaz.

Por fim, entendo que existe uma movimentação de setores sociais que, incomodados com a realidade, estão buscando alternativas, aparentemente dispostos a canalizar suas melhores energias para essa evolução tão importante para o futuro de nosso País.

1. Base Nacional Comum Curricular.

2. Avaliação Nacional da Alfabetização.

Rogo a Deus para que os pensamentos positivos se concretizem, que a conscientização seja plena, sobretudo daqueles que possuem o poder de indicar os caminhos desta Nação, e que um dia, em um futuro não tão distante, possamos olhar para trás e dizer que todo o esforço valeu a pena e foi fundamental unirmos forças por essa causa, ou seja, estarmos juntos, em pé e à ordem, lutando TODOS PELA EDUCAÇÃO.

O desafio dos municípios para cumprir o direito à Educação Infantil

Alessio Costa Lima

Bacharel em administração pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em gestão escolar, mestre em políticas públicas e sociedade e doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), é secretário municipal de Educação de Alto Santo (CE) e presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). É membro do Comitê Diretivo da Campanha Nacional pelo Direito à Educação do Fórum Nacional de Educação (FNE) e conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE).

A gestão da política pública de Educação Infantil na esfera municipal ainda constitui um grande desafio para gestores e equipes técnicas das secretarias municipais de Educação, principalmente se analisarmos sob o prisma da qualidade. Por isso, a Undime¹ discute o tema de maneira permanente, participa de coletivos e redes que defendem a Educação Infantil pública de qualidade, bem como debate, com frequência, essa temática em seus fóruns nacionais.

Embora a Educação Infantil como política educacional tenha sua importância reconhecida desde a Constituição Federal de 1988, que a definiu como um direito da criança e um dever do Estado e da família, somente a partir de 1996, com a promulgação da LDB² (Lei nº 9.394), é que ela obteve o *status* de primeira etapa da Educação Básica. Em recente análise realizada pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, com a participação de um grupo de organizações que defendem os direitos da primeira infância, que resultou em uma publicação intitulada *Diálogos sobre avaliação na primeira infância*, constatou-se que talvez esse descompasso entre a consistência conceitual, a clareza dos programas e a necessidade de exe-

1. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

cutá-los seja consequência de uma história ainda recente do investimento ampliado do Estado em ações voltadas para a primeira infância (DIÁLOGOS, 2014, p. 47). Ou seja, ainda carecemos de um compromisso maior do Estado brasileiro para com as crianças pequenas.

Quanto à participação da União no financiamento público da Educação Infantil, a questão é mais recente: somente com a criação do Fundeb³, instituído pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, é que os municípios passaram a contar com essa nova fonte de recursos financeiros. Mesmo assim, é necessário lembrar que tal conquista não veio sem luta e mobilização, uma vez que no projeto de lei apresentado pelo Poder Executivo à época, as creches (Educação Infantil de 0 a 3 anos) haviam sido excluídas do escopo de atendimento. A inclusão das creches só se deu ante a forte pressão exercida pela sociedade civil sobre o Congresso Nacional.

A relação com as autoridades públicas foi subsidiada e legitimada por atos de mobilização inovadores (cirandas, fraldas pintadas, carrinhata, chocalhaço, entrega de bolas a parlamentares com a inscrição “Fundeb já – Faça um gol pela Educação”, durante a Copa do Mundo), concebidos a partir de uma mescla de intencionalidade político-comunicativa, alto grau de conhecimento técnico, humor e arte popular que geraram, nos ativistas, vontade de participar e pertencer ao movimento e ampliaram, perante comunicadores, a possibilidade de abertura de espaços nos veículos de comunicação. (NASCIMENTO, 2009, p. 10).

Dito isso, e diante de um novo cenário que vem se desenhando nos últimos anos no que tange à Educação Infantil no Brasil, é importante continuar o debate sobre essa etapa da Educação pública brasileira, principalmente se a analisarmos à luz da Meta 1 do PNE⁴ (Lei nº 13.005/ 2014), a qual propôs em seu bojo desafios de grande monta ao Estado brasileiro.

3. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

4. Plano Nacional de Educação.

Universalização da Educação Infantil

Prevista para ser alcançada em 2016, a universalização das matrículas de crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil ainda é um dever a ser cumprido. Informações do Observatório do PNE, elaboradas com base nos dados da Pnad/IBGE⁵ 2015, denotam que 90,5% da população brasileira de 4 e 5 anos de idade está inserida no sistema educacional. De outro lado, informações produzidas pelo Unicef⁶ no âmbito da estratégia Busca Ativa Escolar contabilizam que 821.595 crianças dessa faixa etária estão excluídas do sistema educacional. Ainda mais, a maioria delas está inserida em famílias que têm renda de até um salário mínimo (cerca de 85%) e residem na zona rural (aproximadamente 73%).

POPULAÇÃO DE 4 E 5 ANOS FORA DA ESCOLA, POR REGIÃO		
Região	Total	%
Brasil	821.595	15,7
Centro-Oeste	103.853	25,2
Nordeste	170.679	11,1
Norte	172.778	28,7
Sudeste	234.197	11,5
Sul	140.088	21,2

Fonte: Unicef, 2017.

No que se refere ao atendimento em creches, cuja meta propõe a ampliação da oferta de Educação Infantil de modo a atender, no mínimo, 50% das crianças de 0 a 3 anos até o final da vigência desse PNE (2024), o desafio é ainda maior. Informações do Observatório do PNE, também elaboradas com base nos dados da Pnad/IBGE 2015, indicam que apenas 30,4% da população brasileira de 0 a 3 anos de idade está inserida no sistema educacional e que existe disparidade considerável quando se estabelece comparativo entre as regiões. Sobre dados da exclusão escolar nessa faixa etária, não foram encontrados levantamentos atualizados.

5. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

6. Fundo das Nações Unidas para a Infância.

Diante do cenário exposto, urgem algumas medidas:

- continuidade e incremento dos programas federais voltados para a construção de creches e pré-escolas; e
- maior participação da União no financiamento da Educação pública.

Participação da União no financiamento da Educação pública

Nota-se que, ao longo dos últimos anos, a participação da União no financiamento da Educação pública tem sofrido retração. Em 2010, o CDES⁷ já alertava que a União era o ente federado que mais arrecadava, mas, em contrapartida, o que menos investia, percentualmente, em Educação. De lá para cá, o que se viu foi uma queda de arrecadação nas receitas públicas, motivada, em grande medida, pela crise econômica vivenciada pelo Brasil, o que contribuiu sobremaneira para a diminuição da ação suplementar do MEC⁸ em relação aos estados e municípios, no que tange ao financiamento da Educação. Entretanto, a crise econômica não pode ser usada como argumento para aumentar a desigualdade e retirar os direitos sociais inscritos na Constituição Federal.

Outro aspecto que tem interferido na qualificação e no financiamento da Educação Infantil pública brasileira é a morosidade na implementação do CAQi⁹, o que colaboraria substancialmente para a promoção da equidade na Educação, em especial nessa etapa. Apesar de a Estratégia 20.6 do PNE estabelecer o prazo de dois anos, contados a partir de sua vigência – ou seja, até junho de 2016 –, para a implementação do CAQi, quase nada foi feito para seu cumprimento. Tanto que, em 9 de agosto de 2017, ao sancionar a Lei nº 13.473 (Lei de Diretrizes Orçamentárias de 2018), o presidente da República vetou seu art. 21:

Art. 21. A alocação de recursos na área de Educação terá por objetivo, no Projeto e na Lei Orçamentária de 2018, o cumprimento das metas previstas no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

7. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social.

8. Ministério da Educação.

9. Custo Aluno-Qualidade inicial.

Parágrafo único. A alocação de recursos de que trata o *caput* deverá buscar a implantação do Custo Aluno-Qualidade inicial – CAQi, nos termos da estratégia 20.6 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.473/2017).

Como razão do veto, o governo federal argumentou que, se mantido o texto conforme aprovado no Congresso Nacional, tal “medida restringiria a discricionariedade alocativa do Poder Executivo na implementação das políticas públicas e reduziria a flexibilidade na priorização das despesas discricionárias em caso de necessidade de ajustes previstos na Lei Complementar nº 101/2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal), colocando em risco o alcance da meta fiscal”¹⁰. Com tal medida, é quase certo que a continuidade e o incremento dos programas federais voltados para a construção de creches e pré-escolas sofrerão retrocessos importantes, o que impedirá os municípios de ampliar a rede construída (acesso) e investir na qualificação do processo pedagógico (formação e materiais).

A partir do desequilíbrio existente na arrecadação e na destinação de recursos entre os entes federados, é essencial discutir a proposta de “Fundeb permanente” considerando todas as metas e estratégias do PNE que precisam ser cumpridas pelos estados e municípios, a demanda existente e a projeção de crescimento, garantindo que não haja recuos nos direitos sociais, e sim avanços e consolidações. O novo Fundeb deve assegurar mecanismos e financiamento para o atendimento de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, sem distinção, contemplando formas que preservem o respeito à diversidade e à inclusão. No caso específico da Educação Infantil, especialmente das creches, não é possível conjecturar alternativas de atendimento que resvalam no assistencialismo ou em processos não educacionais.

10. *Diário Oficial da União*, n. 152, p. 48, 9 ago. 2017.

Ensino Médio: mudanças à vista!

Ana Inoue

Psicóloga formada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), trabalhou junto a redes públicas de ensino e ao Ministério da Educação (MEC). Foi membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e integra os conselhos do Todos Pela Educação, do Instituto Natura e da Fundação Padre Anchieta/TV Cultura, entre outras entidades. É diretora do Centro de Estudos do Instituto Acaia e consultora de Educação do Itaú BBA.

A mudança no padrão de desigualdade estrutural que vivemos no Brasil depende, necessariamente, de investimentos na melhoria da Educação pública. Esforços têm sido feitos nessa direção ao longo dos últimos anos, como o aumento da aplicação de recursos no Ensino Médio, que teve o orçamento triplicado entre 2003 e 2014, segundo dado do Observatório do PNE¹. Isso, no entanto, não se reverteu em melhoria da aprendizagem na mesma proporção.

Em 2013, apenas 9% dos estudantes sabiam o que é esperado em matemática no último ano do Ensino Médio. A proficiência caiu para 7%, em 2015, chegando a 3% nas escolas públicas, segundo os resultados da Prova Brasil. Dos alunos matriculados, 27% têm defasagem escolar.

Para além desse quadro, vê-se que o acesso ao Ensino Superior é um sonho distante para a maioria dos jovens que saem do Ensino Médio (há vagas para apenas 18% deles), e da mesma forma ocorre com o Ensino Técnico (somente 8%). Ou seja, o aluno que conseguiu se formar no Ensino Médio, vencendo os desafios que empurram muitos para fora da escola, ainda tem de lidar com essa restrição: a falta de vaga nas universidades e nos cursos técnicos. Pior que isso é a ausência total de opções para quem, então, não ingressa nas universidades nem nos cursos técnicos. São 75% dos jovens do País!

1. Plano Nacional de Educação.

O cenário evidencia a necessidade de revisão do modelo, hoje constituído em torno de disciplinas obrigatórias, sem escolhas pelo aluno. Passam a ser fundamentais, portanto, propostas que dialoguem com as necessidades dos jovens e garantam uma perspectiva para o pós-Médio, seja para aqueles que darão sequência aos estudos, seja para quem precisa ou deseja trabalhar, ressaltando que uma opção não exclui a outra. Essa observação é importante porque, muitas vezes, o debate se instala como se fossem excludentes. Não é o caso. Defendo, aqui, que uma política para os jovens deve considerar igualmente as dimensões de estudo e de trabalho.

A reforma do Ensino Médio vem sendo debatida desde 2012, quando a Comissão de Educação da Câmara, sob a liderança do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), promoveu amplo diálogo com vários setores da sociedade, por meio de consultas e audiências públicas envolvendo universidades, sindicatos e outros organismos sociais. A partir dessas contribuições, foi elaborado o PL² n° 6.840, que passou por análise, reflexão e discussão minuciosa do Consed³, em reunião convocada especialmente para esse fim, da qual participou também o deputado Reginaldo Lopes e que resultou na proposta de um substitutivo para este Projeto de Lei.

Apoiada nesse substitutivo, a Lei n° 13.415, de fevereiro de 2017, propõe a reformulação do modelo do Ensino Médio e recupera três orientações do PL n° 6.840, que considero avanços importantes. É a esses pontos que vou me ater.

O primeiro deles é o aumento da carga horária, de 2.400 para 3.000 horas, que vai expor os alunos a mais tempo de aprendizagem. Excelente ganho para os alunos.

Outros dois pontos que se inter-relacionam são a flexibilização e o Ensino Técnico Profissionalizante como parte integrante do ensino regular de tempo parcial, de 2.400 horas hoje (lembrando que o Ensino Técnico Profissionalizante é uma modalidade oferecida até o momento apenas de maneira complementar ao Ensino Médio).

Ao propor a flexibilização, a reformulação do Ensino Médio alinha o Brasil com os sistemas de ensino internacionais. O Brasil é o único país no mundo que não adota nenhum nível de flexibilização nessa fase da aprendizagem e, com isso, não considera a diversidade de interesses nem

2. Projeto de Lei.

3. Conselho Nacional dos Secretários de Educação.

o direito de escolha dos estudantes. A flexibilização, nesse sentido, se apresenta como uma alternativa melhor para atender os alunos, e, com a possibilidade de escolha, o ensino orientado para a profissionalização como parte do currículo do Ensino Médio regular é uma opção que responde ao interesse da maioria dos jovens.

A pesquisa “Repensar o Ensino Médio”, realizada pelo Todos Pela Educação com apoio do Itaú BBA e do BID⁴ (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017), mostra que 77,6% dos estudantes atribuem grau de importância 9 ou 10 para matérias dirigidas à formação profissional, técnica e aconselhamento. Além disso, 76,5% aprovariam a substituição de um terço das matérias do Ensino Médio por disciplinas técnicas à escolha do aluno.

O Ensino Técnico Profissionalizante como parte do Ensino Médio regular abre uma perspectiva formativa que pode oferecer, se bem discutida e implementada, uma trajetória atraente para boa parte dos estudantes que concluem a última etapa da Educação obrigatória.

Esse ponto se torna mais relevante na medida em que o Brasil ainda não possui uma política pública ativa, efetiva, consistente e integrada para sua juventude. Ou seja, não há caminhos propostos aos jovens que saem do Ensino Médio e não ingressam nas universidades.

Nesse campo, o Brasil tem a intenção (cria secretarias de Juventude, políticas nacionais, diretrizes), mas ela ainda não se traduz em ações abrangentes e consistentes. Faltam vagas nas universidades, como mencionado na introdução deste artigo, e a oferta no Ensino Técnico é insuficiente. Pela ausência dessa política efetiva e ajustada para as necessidades dos jovens, a maioria dos que estão saindo do Ensino Médio hoje não fez o Ensino Técnico integrado ou concomitante (acessível a uma minoria), não ingressa nem na universidade nem no Ensino Técnico subsequente, não dá sequência a seu projeto de continuidade dos estudos, não consegue bons empregos e ocupa postos de trabalho precários, de baixa qualificação e remuneração. Sem perspectivas, esses jovens acabam cada vez mais afastados das possibilidades de se reorganizar para prosseguir os estudos ou disputar melhores postos de trabalho. Isso é o que podemos definir como “processo de exclusão”.

Outro ponto que considero é que, apesar do grande valor que tem o Ensino Superior no Brasil, nem todos os estudantes, ao fim do Ensino

4. Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Médio, querem seguir para a universidade. O dado do Inep⁵ de que mais de 40% dos alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio não se inscrevem no Enem⁶ é significativo quando lembramos que é esse o exame que permite o acesso a grande parte das universidades públicas e particulares do País. Um estudo que identifique as causas desse fato poderá ajudar muito na definição de ações que atendam aos interesses dos jovens.

Nesse sentido, duas linhas de ação devem ser urgentemente implementadas: a criação de uma política efetiva, consistente e duradoura para a juventude, e o uso inteligente e consciente das oportunidades que a Lei nº 13.415 abre.

É um processo longo e complexo, mas a criação de uma política de Estado para a juventude brasileira e a elaboração de diretrizes claras que orientem a formulação de propostas para os jovens no Brasil são urgentes. É preciso estruturar e promover a articulação de ações efetivas que envolvam os diversos setores do governo. Propostas nesse sentido já foram formuladas, como o documento *Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas*, elaborado pelo Conselho Nacional de Juventude, e o Plano Nacional de Juventude, atualizado em dezembro de 2017.

É desejável que as propostas contidas nesses documentos se transformem em ações abrangentes e consistentes e que o Coijuv⁷ venha a ser um espaço que garanta a efetivação das políticas para a juventude. A dificuldade reside aqui: na viabilização das ações e em sua abrangência para que resultem em benefício real para os jovens.

Qualquer que seja, uma política para a juventude terá de contemplar várias dimensões, e certamente o trabalho e o estudo estão entre elas. Focando apenas esses dois aspectos, o que se espera de uma política de Estado voltada para os jovens é que, com base nela, haja abertura de possibilidades para que eles possam fazer suas opções pelo mercado de trabalho e pelo estudo, de maneira não excludente.

Fica praticamente impossível pensar em uma sociedade produtiva com equidade e inclusão sem um modelo de formação plena e efetiva dos jovens. Embora avanços tenham sido observados a partir de movimentos como a interiorização de universidades públicas e a elaboração de progra-

5. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

6. Exame Nacional do Ensino Médio.

7. Comitê Interministerial da Política de Juventude.

mas como o ProUni⁸, o déficit educacional ainda é grande e joga a maior parte dos jovens na informalidade, no trabalho precário e não qualificado, tornando as desigualdades mais difíceis de reverter.

Se desejamos um Brasil que cresça e se desenvolva em uma sociedade com equidade, devemos ter consciência de que isso não será possível enquanto continuarmos deixando que a maioria dos jovens do País tenha uma formação insuficiente para se inserir no mercado de trabalho ou prosseguir os estudos. A permanecer assim, o caminho da transformação que tanto desejamos para recolocar o Brasil definitivamente na rota de um desenvolvimento pleno – político, social, cultural e econômico – ficará cada vez mais distante.

Acredito que, nesse sentido, o uso cuidadoso e consciente dos elementos propostos pela Lei nº 13.415 pode trazer importantes melhorias. Inserir o Ensino Profissional no Ensino Médio regular oferece uma chance aos jovens que não ingressarem na universidade de se organizar para a continuidade dos estudos, se for esse o desejo, e/ou para o trabalho, garantindo um “fôlego” para que trabalhem de modo não precário, graças à formação que poderão adquirir na escola.

No entanto, para que a ampliação do Ensino Profissional seja algo que favoreça de fato os jovens, é decisivo considerar as diversas dimensões do conhecimento, da cultura e da tecnologia. O modelo ideal passa pela estruturação de propostas que evitem a estagnação profissional e que levem em conta as oportunidades de crescimento, mobilidade e ocupação de espaços profissionais promissores.

O recente estudo “General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Lifecycle” (HANUSHEK et al., 2017) evidencia que a profissionalização não prescinde de uma formação geral abrangente.

Portanto, não se trata de “baratear” a formação, e sim de melhorá-la e, principalmente, oferecer um caminho mais interessante para o período pós-Ensino Médio para os 83% dos jovens que não ingressarão nas universidades.

Assim, torna-se necessário pensar em formas que auxiliem os jovens a organizar seu projeto de vida de maneira que associem estudo e trabalho. Vou repetir aqui o que já disse, pela importância que dou a essa

8. Programa Universidade para Todos, que oferece bolsas de estudo e amplia o acesso ao Ensino Superior privado.

formulação: independentemente da profissão e do itinerário escolhidos pelo aluno, ele terá de integrar os dois processos, estudo e trabalho, seja porque optou pela carreira acadêmica, seja porque o aprimoramento profissional, em qualquer área, depende, em essência, da atualização formativa constante, o que quer dizer estudo. Portanto, é preciso formular propostas que não afastem os alunos do estudo e do aprimoramento acadêmico, mas que articulem sua formação integral, envolvendo o mundo do trabalho.

Para que as mudanças no Ensino Médio se efetivem, há alguns elementos centrais.

A BNCC⁹ será decisiva para que os estados possam organizar o Ensino Médio, na medida em que vai explicitar o conjunto comum de aprendizagens às quais todos os alunos têm direito. No entanto, qualquer que seja a mudança a ser implementada pelos estados após a publicação da BNCC, vai requerer preparo, planejamento e criação de condições para que a implementação ocorra da maneira que se deseja. Ou seja, há muito trabalho possível e necessário a fazer antes da publicação da BNCC.

O governo federal precisará apoiar os estados para a implantação do Novo Ensino Médio, principalmente para garantir a extensão da carga horária de 2.400 para 3.000 horas, definir a melhor estratégia de transição para o novo modelo e articulá-lo com os programas existentes. A atuação do MEC¹⁰ também será importante para apoiar as redes no planejamento da fase de ajuste curricular, na formação de equipes de trabalho, na elaboração de parcerias e na comunicação das mudanças para todos os envolvidos.

Vários estados já estão se mobilizando, conscientes de que a implementação das mudanças não é algo trivial e impõe importantes desafios. Observamos movimentos de planejamento, produção de diagnósticos das redes e elaboração de soluções para problemas de diferentes naturezas.

A ampliação da oferta de cursos técnicos pelas escolas regulares será tão melhor quanto o estado for capaz de fazer duas coisas: ouvir os jovens e considerar o plano de desenvolvimento do estado, abrindo diálogo com o setor produtivo. Aqui o equilíbrio entre esses dois fatores é importante para garantir a eficiência das mudanças.

9. Base Nacional Comum Curricular.

10. Ministério da Educação.

Outro ponto a ser discutido está relacionado às estratégias e recursos necessários para a implementação da nova lei. Oferecer um Ensino Técnico Profissionalizante requer laboratórios, materiais e estágios. Os estados têm mostrado grande capacidade de produzir respostas a partir de suas realidades, e uma das opções que podem ser consideradas, por exemplo, são as parcerias de escolas com institutos federais que oferecem cursos técnicos ou instituições com experiência robusta nesse campo, como o Sistema S. Ainda que se pense em soluções criativas, é necessário definir as fontes de financiamento para operacionalizar toda a transformação, de modo que o acesso seja garantido na escala necessária.

Confio enormemente na inteligência e na capacidade dos estados de produzir respostas aos desafios que estão por vir. Será fundamental que haja regime de colaboração entre estados e União, com direcionamento de investimentos para as redes, para que as inovações saiam do campo das propostas e sejam implementadas.

A reforma do Ensino Médio representa uma oportunidade, e a lei apenas abre a possibilidade de uma nova perspectiva para os jovens. Se bem conduzidas, as mudanças podem levar à ampliação da equidade. Um ponto positivo é que a lei explicitamente autoriza e torna legais essas mudanças, permitindo aos estados construir soluções inovadoras para o Ensino Médio. Porém a lei ainda não é uma realidade e não transformará nada sem uma boa implementação.

É importante não desperdiçar todo o processo que resultou no projeto de lei de 2013 e na proposta de substitutivo do Consed. As discussões realizadas durante anos compõem parte desse conjunto de iniciativas que tem na articulação da Educação Técnica Profissionalizante com o Ensino Médio uma de suas principais inovações.

Com os jovens tendo seus horizontes encurtados e seus sonhos diminuídos, o Brasil perde o melhor de seu futuro.

Mas podemos mudar isso!

Educação: por um direito banal

André Lázaro

Professor associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), pesquisador da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso) e diretor da Fundação Santillana.

Há algumas gerações a classe média brasileira repete um mantra cujo resultado não é exatamente a iluminação cidadã, mas o risco de aprofundar uma divisão com graves consequências para todos. Quando ainda jovens, ouvimos de nossos pais e, mais tarde, repetimos a nossos filhos: “A Educação é sua única herança”.

Na tradição religiosa oriental, o mantra tem a função de promover a meditação, a contemplação e o relaxamento. Para algumas de suas correntes, é “fundamental que [o mantra] pertença a uma língua morta, na qual os significados e as pronúncias não sofram a erosão dos regionalismos por causa da evolução da língua”¹. O mantra da herança educacional é, de fato, a sobrevivência, na vida social, de um anacronismo que ainda hoje nos desafia: a Educação de qualidade é um direito, não uma herança de classe. A expressão traz consigo a marca de um tempo em que a linguagem do privilégio se sobrepunha à compreensão do direito. A herança é “língua morta” para a democracia que devemos prosseguir construindo. Como transformar a herança de poucos em direito de todos?

Esse é o principal desafio que a sociedade brasileira tem de enfrentar neste início do século 21. E não será por efeito do tempo que ele será vencido. É preciso intencionalidade do corpo político de vereadores, deputados, senadores, governadores e presidentes. É preciso também a atuação do Poder Judiciário, que, em tantos momentos, tem tomado decisões que

1. Ver: MANTRA. *Dicionário Sensagent*. Disponível em: <<http://dicionario.sensagent.com/MANTRA/pt-pt>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

impactam a Educação². Mas não apenas. A transição da herança ao direito será o resultado da ação consciente da sociedade brasileira ao exigir, em cada processo eleitoral, que os candidatos assumam claro e nítido compromisso com o direito à Educação. O direito à Educação é, portanto, a prioridade a ser proposta pela sociedade brasileira aos candidatos e candidatas de todos os partidos nas eleições de 2018. Direito, para não ser letra morta no papel, exige ação.

Agir pelo direito

O direito à Educação está inscrito na legislação brasileira e implica o acesso, a permanência, a aprendizagem relevante e o fluxo adequado. Para os governantes e para a comunidade escolar, há um conjunto de ações necessárias e possíveis que são essenciais para que o direito possa ser exercido de fato pela população. Os limites ao exercício do direito envolvem diversos aspectos e o compromisso de superar esses obstáculos implica ação, tanto sobre os fatores chamados “extraescolares” como sobre os “intraescolares” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 201-15).

Os extraescolares referem-se às condições sociais e ao papel do Estado no cumprimento de sua responsabilidade. As condições sociais – desigualdades estruturais, violência, perspectivas de futuro – são processos mais amplos que repercutem nas disposições objetivas e subjetivas para o exercício do direito. A responsabilidade do Estado diz respeito, prioritariamente, ao financiamento e às condições institucionais – regulação, avaliação, certificação. Sem financiamento adequado – infraestrutura escolar e valorização dos profissionais em especial – o direito à Educação está em risco.

Há iniciativas no âmbito extraescolar que repercutem de imediato na garantia do direito, entendido como o acesso, a permanência e a conclusão dos sucessivos níveis de ensino com qualidade e aprendizagens relevantes. Podem-se destacar duas ações necessárias:

2. As decisões do Supremo Tribunal Federal (STF) têm sido controversas: ora promovem a garantia do acesso, como a decisão sobre a legalidade e a legitimidade das políticas de ação afirmativa baseadas em critérios de raça/cor, ora colocam em risco o princípio da laicidade e da diversidade, como no caso em que julgou improcedente a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4.439, na qual a Procuradoria-Geral da República (PGR) questionava o modelo de ensino religioso nas escolas da rede pública de ensino do País. Ver: STF conclui julgamento sobre ensino religiosa nas escolas públicas. *Supremo Tribunal Federal*, 27 set. 2017. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=357099>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

1. Articulação de **ações intersetoriais**. Políticas destinadas a crianças, adolescentes e jovens devem ter a escola como referência, pois o lugar dessa população é, acima de tudo, na escola. A criação pelo estado e município de comitês de apoio ao direito à Educação permite articular iniciativas das áreas da saúde, cultura, esporte, ciência e tecnologia, desenvolvimento social, entre outras, para promover a busca ativa de população de 4 a 17 anos fora da escola e contribuir com atividades para o fortalecimento do projeto pedagógico e a permanência na escola (Estratégia 6.4 do PNE³ 2014-2024).
2. Fortalecimento da **gestão democrática** nas redes e escolas, promovendo os conselhos de Educação, os conselhos escolares e as escolas de diretores por processos democráticos e participativos. Cabe ao Poder Executivo regulamentar e orientar esses mecanismos, que devem expressar, prioritariamente, seu compromisso com a garantia do direito (Meta 19 do PNE 2014-2024).

Há outro conjunto de fatores que é possível identificar como “intra-escolares”, por estarem sob responsabilidade e decisão da comunidade escolar, mas devem contar com o apoio e o estímulo das redes e sistemas. Podem-se destacar aqui, ao menos, duas ações de grande relevância para a garantia do direito à Educação:

1. Promoção do **ambiente ou clima escolar** (INSTITUTO UNIBANCO, 2007; OLIVEIRA, 2013), considerando os preceitos da gestão democrática. Sabe-se por pesquisas e avaliações de larga escala, como o Serce, realizado pela Orealc/Unesco⁴, que o ambiente escolar é o único fator que rivaliza com a escolaridade dos pais no alcance de resultados de aprendizagem pelos estudantes da América Latina. Ter um ambiente escolar positivo – respeito entre alunos e professores, acolhimento das diversidades, regras claras compartilhadas por todos – impacta direta e positivamente a redução das desigualdades de aprendizagem, a permanência e o fluxo escolar (Estratégias 7.23, 7.25 e 7.33 do PNE 2014-2024).

3. Plano Nacional de Educação.

4. Second Regional Comparative and Explanatory Study, realizado pela Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Orealc/Unesco).

2. Estabelecimento de **relações construtivas com as comunidades** em que as escolas estão inseridas. O diálogo com as comunidades fortalece entre os estudantes o sentimento de pertencimento à escola, aproxima os pais e contribui para a compreensão, pela comunidade escolar, dos desafios cotidianos que os alunos vivem para o exercício de seu direito à Educação (Meta 19 do PNE e suas estratégias).

Por um direito banal

O direito à Educação de todas as pessoas é condição e parte indissociável do que se pode chamar de qualidade da Educação, pois “Educação é um bem público”. O mercado, alerta o economista Amartya Sen, “pode às vezes não ser totalmente eficaz, em especial na presença dos chamados ‘bens públicos’” (SEN, 2010, p. 170). Ele argumenta:

As pessoas que recebem Educação obviamente se beneficiam com isso, mas, além disso, uma expansão geral da Educação e alfabetização em uma região pode favorecer a mudança social [...], além de ajudar a aumentar o progresso econômico que beneficia também outras pessoas. (Ibidem, p. 172).

O direito à Educação de qualidade se realiza pelo acesso universal, independentemente de raça/cor, condição econômica, gênero, localização e território, e, ao incluir todos, promove valores e estimula aprendizagens que fortalecem a solidariedade, a autonomia e a criatividade. Para tanto, é preciso que a universalização do acesso conte com políticas de equidade expressas no reconhecimento da diversidade como uma riqueza, na garantia da infraestrutura adequada nas escolas em cada território e nível de ensino e na valorização dos profissionais – docentes, gestores e técnicos.

A Educação deve ser um direito banal. Vale recordar a origem do termo: “banal”, lembram os dicionários, “dizia-se daquilo que pertencia ao senhor feudal, mas podia ser utilizado por seus vassalos desde que pagassem o foro”⁵. Se a Educação foi um direito de classe, hoje deve ser um direito de todos. Por isso, é necessário “banalizar” o direito à Educação,

5. O artigo da Wikipédia registra o sentido histórico e atual: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Banalidade>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

ou seja, nem pagar por ele aos senhores da terra, nem torná-lo excepcional como um ato heroico.

Educação, um direito de todos, precisa de condições para que cada um e cada uma possam exercê-lo plenamente, para o bem de todos e de cada pessoa.

Terra fértil

Angela Cristina Dannemann

Superintendente da Fundação Itaú Social, é engenheira química pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) com mestrado em administração (Ibmec-RJ) e especialização em avaliação de programas pelo Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor da Fundação Instituto de Administração da Universidade de São Paulo (Ceats/FIA/USP). Líder parceira da Fundação Avina, participa de conselhos de várias entidades, fundações e institutos, como o Conselho Superior de Responsabilidade Social da Federação das Indústrias de São Paulo (Fiesp). É associada da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave), da Rede Brasileira de Monitoramento e Avaliação (RBMA) e da American Evaluation Association (AEA).

O famoso escrivão Pero Vaz de Caminha deixou claro, logo que chegou a terras brasileiras, que em nosso solo, se plantando, tudo dá. No entanto, quando se trata de cultivo permanente, é preciso manter o solo fértil e usar as mais diversas técnicas e recursos para obter as melhores colheitas. Assim é também quando temos a tarefa de educar crianças e jovens – os melhores resultados decorrem de um sistema capaz de estimular continuamente a vontade de aprender.

Na Educação, esse sistema é constituído por vários componentes, como currículo, espaços e recursos didáticos adequados, gestão eficiente, avaliações significativas e, o mais importante, a presença de um professor qualificado, fato já extensamente comprovado em pesquisas nacionais e internacionais. Aqui estou falando de um ser humano que tem uma formação específica para educar outros seres humanos e é valorizado como profissional nesse papel – isso parece óbvio, mas não é. O professor é o único profissional que tem esse propósito. Para que se transforme nesse profissional, também depende desse sistema. Ou seja, estamos falando de um círculo, que pode ou não ser virtuoso, de um “cultivo permanente” cuja colheita principal são pessoas estimuladas a aprender e também a ensinar por toda a vida. É a esses profissionais e a aspectos a eles relacionados que vou dar ênfase neste artigo.

No atual contexto, crianças e jovens já chegam à escola carregados de informações e sabendo onde encontrar mais. Nessa conjuntura, são escassos os valores e o que eles possibilitam: a capacidade de discernir a respeito das situações do dia a dia e de transformar informação em conhecimento significativo; de identificar, processar e respeitar as atitudes das pessoas a sua volta; e de aplicar tudo isso para tomar decisões a respeito da própria vida e desenvolvimento (análise e raciocínio crítico, convivência em grupo e autonomia). Isso demanda dos professores uma formação inicial capaz de lidar com a complexidade e multiplicidade de tarefas voltadas para desenvolver o potencial dessas crianças e jovens. Explico: a formação de professores precisa articular a teoria com uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento presente, à cultura local e às características, expectativas e trajetórias dos alunos matriculados nas escolas.

O educador tem de conhecer seu educando e sua história singular; como ele constrói suas representações dos objetos de aprendizagem; como apresenta sua personalidade perante os grupos; como se dão sua interação, sua percepção, sua tomada de decisão. Usando seus sentidos, a criança consegue identificar, mapear, elaborar, construir e desenvolver o conhecimento. O contato direto e contínuo entre professores e estudantes é o que permite a continuação da descoberta e da evolução do indivíduo, para além do ambiente familiar, tanto do ponto de vista socioemocional como do cognitivo. É o que possibilita a formação do cidadão, tendo em vista que, como sujeitos únicos, as crianças e jovens aprendem de maneira singular, vinculada a seu contexto social. Ou seja, o professor, além de estar preparado no campo cognitivo, precisa desenvolver seus sentidos, sua intuição e seus valores. Essa formação não mais pode se restringir a preparar profissionais com uma boa bagagem de conhecimentos e métodos de ensino; precisa ir além, gerando profissionais com uma atitude mais aberta, capazes de criar alternativas para situações que se apresentam em seu dia a dia, de possibilitar desafios interessantes para suas turmas e também de buscar e aplicar novas metodologias e tecnologias que facilitem essa criação. Esses são os desafios contemporâneos para criar e manter um ambiente interessante, seguro e de contínua aprendizagem.

No entanto, a formação desse ser humano se constitui como parte desse sistema. Também se faz necessário destacar algumas outras partes dele que vão potencializar uma “boa colheita” de professores qualificados e, por consequência, de crianças e jovens bem formados, que, por

sua vez, podem vir a semear uma nova “boa colheita” de mais professores qualificados.

Nesse sistema, além dessa formação inicial de professores adequada ao contexto e à contemporaneidade, serão essenciais uma boa estrutura e um bom processo de ingresso na profissão, preferencialmente articulados com essa formação inicial. Implementar uma política que vincule os anos finais da formação inicial com vivências nas escolas, orientada pelos planos de Educação, currículos e avaliações, poderá trazer a articulação entre teoria e prática, bem como entre academia e escolas, que será benéfica a todos os envolvidos. É preciso que se dê uma real troca, em que a pesquisa contribua para as situações do dia a dia escolar, e o cotidiano das escolas e redes gere temas para aprofundamento em pesquisas – o abismo histórico que existe nesse âmbito precisa ser vencido. Basta começar por reconhecer que, nos dois campos, há inteligência que ainda não está sendo bem aproveitada nem articulada.

No entanto, leis bem elaboradas de estágios probatórios ou residências pedagógicas que criem essa articulação não são suficientes. Na ponta das redes, é necessário implementar condições de trabalho e progressão de carreira que conduzam esse novo profissional gradativamente à condição de regente de uma classe, sob a supervisão de um profissional regente mais experiente, para que ele seja atraído pela função e se sinta cada vez mais seguro nessa delicada tarefa de formar outra pessoa. Uma boa política de progressão na carreira docente poderá propiciar essa tutoria positiva e evitar a inevitável perda de bons professores para carreiras de gestão ou outras fora das redes em busca de melhores salários, por falta de opções ao longo de sua vida. Ainda hoje um bom professor só consegue aumento salarial por tempo de serviço ou titulação, o que tem produzido enormes frustrações e desafios para a atratividade da categoria. Devemos nos perguntar o que estamos incentivando com esse processo e se já não é hora de mudar.

Mantendo o olhar sobre esse profissional, uma forma interessante de aumentar a atratividade, além de produzir melhores condições de trabalho, seria ter carreiras alternativas. Na carreira em Y, ou seja, com duas possibilidades, ocorreriam aumentos progressivos para os docentes experientes com interesse em seguir tanto para a gestão como para a continuidade em sala complementada pelo papel de orientar e supervisionar os novos ingressantes. Em resumo, ele poderia escolher entre duas opções com aumentos paralelos, conforme o trabalho desenvolvido: seguir para a

gestão, especializando-se nisso, ou para a orientação/supervisão de novos professores. Outra forma seria proporcionar a carreira em W, com três possibilidades, adicionando uma opção às duas anteriores, para docentes dispostos a formar ou tutorar colegas docentes em situações particulares do dia a dia da escola, em disciplinas específicas ou em temas relevantes para o desenvolvimento das crianças e jovens, tais como o uso de resultados de avaliação, as fases de transição do desenvolvimento humano, o clima escolar, entre outros, proporcionando uma formação em serviço efetiva e integrada às necessidades da escola ou de grupos de escolas próximas ou em situações similares.

Por fim, é necessário destacar que tecnologias educacionais têm se provado mais eficientes quando “fertilizam” esse sistema, pois somente quando tecnologia e professores estão aliados se obtêm bons resultados. Reforço: tecnologias educacionais devem estar a serviço de quem ensina e não o inverso. A pesquisa mais recente tem demonstrado que os usos que facilitam a personalização da aprendizagem de crianças e jovens ou o aumento da produtividade de escolas, deixando professores mais dedicados a tarefas mais nobres, são os que têm trazido os melhores resultados. Exemplos disso são *softwares* que disponibilizam listas com problemas e desafios *on-line* e outros que avaliam a progressão da aprendizagem com tecnologia adaptativa, usando inteligência artificial para capturar o que a criança/jovem já aprendeu e produzindo novas perguntas e tarefas mais desafiadoras. Um professor qualificado será capaz de identificar as boas tecnologias e contribuirá para aprimorá-las.

Somos pessoas e precisamos de outras pessoas para evoluir. Bons professores nos formaram e seguem dedicados a essa função. Cabe a nós não duvidar dessa máxima e investir continuamente nessas pessoas para poder alcançar a “boa colheita” que todos desejamos.

A importância da recuperação da aprendizagem

Anna Helena Altenfelder

Pedagoga, mestre e doutora em psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e presidente do conselho do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).

Todas as crianças, adolescentes e jovens matriculados nas escolas públicas de nosso País têm o direito de aprender e desenvolver plenamente suas potencialidades. Uma boa escola é aquela que garante a aprendizagem de todos, seja qual for o local onde nasceram, sua etnia, seu gênero, seu nível socioeconômico ou o capital cultural de sua família.

Contudo, se nos últimos 20 anos avançamos, e muito, na inclusão de populações até então excluídas do sistema escolar, ainda enfrentamos um enorme desafio para garantir a permanência e, sobretudo, a aprendizagem efetiva de todos, principalmente nos níveis de ensino mais avançados: o Ensino Fundamental 2 e o Ensino Médio. Dados do Censo Escolar apontam que, na última etapa do Ensino Fundamental, por exemplo, a taxa de reprovação média é superior a 11%. Como resultado, a cada 100 alunos, cerca de 26 estão com atraso escolar de dois ou mais anos.

Quando analisamos os indicadores de proficiência em leitura do Ensino Fundamental, verificamos, ainda, o tamanho do abismo educacional que nosso sistema escolar acaba por reforçar. Dados tabulados pelo Cenpec¹ com base nos resultados da Prova Brasil, revelam que 31,4% da população mais rica tem a proficiência adequada nessa etapa, enquanto apenas 13,8% da população mais pobre alcança os níveis desejáveis.

Diante de tais números, vem ganhando espaço no debate público, especialmente em época de eleições, a ideia de que um dos fatores que con-

1. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

tribuíram para esse quadro foi a progressão continuada – apelidada de “promoção automática” – e que extinguir essa política e implementar a reprovação seria uma solução para avançarmos.

De fato, a crença de que a reprovação possibilita ao docente melhor controle disciplinar sobre os alunos e os prepara para a vida, uma vez que a seleção é a prática usual em nossa sociedade, é bastante presente no senso comum, inclusive entre os professores que participaram de uma pesquisa realizada pelo Cenpec². Outra ideia que precisamos superar, decorrente da primeira, é a que associa processos de recuperação à punição por uma suposta falta de esforço, de interesse e de motivação dos estudantes.

O problema é que a reprovação tende a afetar justamente os alunos com menos recursos socioculturais, além de ser uma prática dispendiosa em termos financeiros, que provoca distorção idade-série, desmotivação e aumento dos índices de evasão. Mais importante ainda, ela não garante a aprendizagem. Como apontado por estudos nacionais e internacionais, a reprovação não gera aprendizagem e não traz ganhos pedagógicos que se mantenham ao longo do tempo, pois não considera os fatores que levaram o aluno a não aprender e muito menos conduz à busca de outras estratégias para garantir o sucesso. Afinal, não é repetindo os mesmos procedimentos que já se mostraram ineficazes que garantiremos interesse, motivação e superação de dificuldades específicas.

De outro lado, não podemos admitir que uma parcela significativa dos estudantes passe pela Educação Básica sem aprender o necessário para seu pleno desenvolvimento. Para que possam seguir uma trajetória escolar de sucesso, muitas vezes é necessário resgatar conhecimentos, habilidades e competências que eles não desenvolveram no período previsto. Chamado de recuperação da aprendizagem, esse processo educativo deve ser encarado pelas redes de ensino, escolas e professores como parte da garantia do direito à Educação.

A LDB³ assegura à escola autonomia, flexibilidade e liberdade para que decida e elabore os próprios meios de verificação da aprendizagem e de recuperação de estudos. Prevê, ainda, que a instituição e seus professores devem se responsabilizar pela inclusão de estudantes que enfrentam dificuldades de qualquer ordem para aprender e se desenvolver.

2. CENPEC. *Boletim Educação & Equidade*, n. 3, dez. 2016. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/boletim/boletim03>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No entanto, a escola sozinha não pode dar conta dessa tarefa. Para encontrarmos caminhos possíveis e efetivos que realmente garantam o direito de nossos alunos a uma trajetória escolar de sucesso, temos de pensar em medidas integradas e articuladas entre União, estados, municípios, escolas e salas de aula.

Antes de tudo, é preciso desenvolver instrumentos de diagnóstico. Ademais das avaliações externas, as outras formas de avaliação (diagnóstica, formativa, institucional) podem ampliar as possibilidades de compreender melhor a realidade da unidade escolar, de seus alunos, de cada grupo/classe e de cada estudante. Dessa maneira, é possível reconhecer as diferenças nas necessidades específicas e nos ritmos e modos de aprender de cada um e planejar estratégias diversificadas para atender àqueles que necessitam de um apoio diferenciado.

Para além dos resultados das provas, as condições socioeconômicas, o capital cultural das famílias e das comunidades e a vulnerabilidade do território no qual a escola está inserida são aspectos que precisam ser considerados, da mesma forma que a gestão de sala de aula, o trabalho pedagógico, as estratégias usadas e a clareza de um currículo que possibilite experiências qualificadas de aprendizagem em tempo, quantidade e qualidade suficientes.

Nesse diagnóstico, devemos levar em conta que temos um número significativo de estudantes que avançaram na escolaridade sem os conhecimentos necessários para enfrentar os novos desafios das séries mais avançadas. Assim, não podemos nos concentrar em verificar apenas se os alunos aprenderam o que é proposto para a série que cursam. Uma vez realizado um diagnóstico, precisamos intervir de maneira adequada, garantindo, inclusive, que se possam resgatar conhecimentos, habilidades e competências de séries anteriores, se for necessário.

Para isso, processos de formação de professores, tanto inicial como continuada, que ultrapassem uma concepção tecnicista e instrumentalista são fundamentais. A formação deve possibilitar aos docentes refletir sobre os aspectos políticos, sociais, culturais, afetivos e cognitivos do processo educacional e, ao mesmo tempo, apropriar-se de ferramentas e instrumentos para sua atividade em sala de aula.

Sabemos que as condições materiais e de infraestrutura de muitas de nossas escolas não favorecem o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas para garantir a aprendizagem de todos. A grande quantidade de alunos por turma, a falta de materiais e recursos didáticos diversos,

de espaço físico e de recursos humanos para organizar atividades extra-classe, além da insuficiência de carga horária para o planejamento e a elaboração de aulas e de instrumentos para o acompanhamento dos alunos, são queixas recorrentes de muitos professores, e não sem razão. Portanto, a garantia de condições de trabalho também é parte fundamental dos processos de recuperação e exige esforços de todos os entes federados.

À União cabe desenvolver programas de apoio técnico e financeiro para estados e municípios, principalmente na implementação da Meta 5 do PNE⁴, que prevê que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental; da Meta 7, que prevê a garantia de aprendizado na idade certa; e das Metas 15, 16, 17 e 18, que preveem a adequada formação e valorização dos profissionais da Educação, bem como planos de carreira e salários adequados.

Para isso, o governo federal deve fomentar a realização de pesquisas que permitam compreender melhor os diferentes aspectos que afetam os processos de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de didáticas e metodologias específicas de recuperação da aprendizagem, além da análise dos aspectos constitutivos de programas bem-sucedidos. Cabe, ainda, à União proporcionar às redes de ensino e escolas maior apoio técnico na leitura e interpretação de resultados de avaliações externas no momento em que elas aparecem, para que possam propor outras estratégias de ensino que possibilitem a aprendizagem ao longo do ano letivo. Nas escolas em que isso acontece, a reprovação só ocorre em último caso, pois as ações de correção são realizadas em tempo hábil, evitando que a defasagem se torne maior.

Às redes municipais e estaduais de ensino, com a aprovação da BNCC⁵, cabe elaborar propostas curriculares objetivas que permitam aos professores ter clareza do que cada estudante tem o direito de aprender em cada etapa da Educação Básica, bem como criar condições de trabalho adequadas para que os docentes possam acompanhar o aprendizado de cada um, fazendo as intervenções específicas sempre que necessárias. Elas também precisam promover políticas de recuperação paralela por ciclos, utilizando-se do contraturno para alargar o tempo de permanência de alunos que apresentam mais dificuldades de aprendizagem. Devem, ainda, proporcionar, dentro de cada unidade escolar, formação e

4. Plano Nacional de Educação.

5. Base Nacional Comum Curricular.

condições para o desenvolvimento de metodologias e estratégias de trabalho individual e coletivo – envolvendo professores, coordenadores pedagógicos e diretores – articuladas ao currículo e ao projeto pedagógico da escola.

Em cada unidade, é interessante que as equipes gestora e docente busquem articular os espaços internos, como as salas de aula e de leitura, e também os da escola com espaços culturais da comunidade, como uma estratégia eficaz de selecionar conteúdos levando em conta a complexidade do mundo contemporâneo, a dinâmica entre o global e o local e o diálogo com os jovens e suas culturas. Dentre as medidas corretivas, é fundamental o acompanhamento constante e sistemático da evolução da aprendizagem dos estudantes. Os educadores, com o apoio da coordenação pedagógica, devem ser capazes não só de identificar as dificuldades de aprendizagem, mas de planejar intervenções adequadas.

Enfim, diante de um desafio tão grande quanto urgente, temos de mobilizar esforços de todos. Só assim conseguiremos que o Brasil garanta a crianças, adolescente e jovens que a cada ano ingressam na escola um ensino de qualidade e uma trajetória escolar exitosa, ao mesmo tempo promovendo o efetivo aprendizado daqueles já matriculados, mas que ainda não aprenderam aquilo a que têm direito. A vida não espera e nossas crianças estão crescendo. Se não agirmos, quem pagará o preço será a sociedade brasileira, que seguirá tendo enormes prejuízos humanos, econômicos, sociais e culturais.

A escola como um espaço de reflexão

Antônio Idilvan de Lima Alencar

Mestre em gestão e avaliação da Educação pública pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd-UFJF), secretário da Educação do Estado do Ceará e presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed).

A Educação é uma atividade complexa que envolve múltiplos atores. Todos os profissionais que atuam na escola têm um papel relevante no processo educacional. Por isso mesmo, não apenas a sala de aula, mas toda a instituição deve se constituir em um ambiente educativo. A principal função da Educação escolar é promover o pleno desenvolvimento dos estudantes, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme estabelecido pelo art. 205 da Constituição de 1988. A formação integral requer o incremento de diversas habilidades. Para além de sua evolução cognitiva, essa formação contempla o fomento à capacidade analítica e ao pensamento crítico de crianças e jovens, assim como uma significativa compreensão da sociedade em que vivem.

Com a redemocratização do Brasil em meados da década de 1980, foram assegurados importantes direitos sociais à população. No campo da Educação, é importante destacar que o ensino deve ser ministrado com base em alguns princípios, dentre eles a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” e o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, presentes na Constituição de 1988, art. 206, incisos II e III.

Contudo, vem sendo observado o crescimento de um movimento conservador no campo da política, com reflexo no setor educacional. Tal movimento busca cercear a liberdade de expressão dos cidadãos, em particular dos profissionais da Educação, tornando válida uma única visão de mundo e de sociedade. A título de ilustração, é possível mencionar o projeto de lei que institui o Programa Escola sem Partido, em tramitação na Câmara dos Deputados. Esse fenômeno de âmbito nacional tam-

bém está presente em estados, no Distrito Federal e em municípios. No Ceará, vale registrar a recente instalação da Frente Parlamentar para Fiscalização da Ideologia de Gênero nas Escolas, no âmbito da Assembleia Legislativa.

Para que os objetivos da Educação sejam alcançados, tal qual explícito na Constituição Cidadã e na LDB¹ de 1996, faz-se necessário garantir um ambiente adequado ao trabalho pedagógico. Isso envolve desde recursos humanos e materiais até um clima escolar respeitoso e propício ao ensino e à aprendizagem.

O que se propõe

Com o intuito de assegurar que as instituições educativas cumpram sua função primordial junto aos estudantes, acreditamos que a escola deve ser concebida como um espaço de reflexão. Apresentamos, assim, cinco propostas para que esse ambiente propício ao diálogo e ao avanço do conhecimento seja constituído, a saber:

1. assegurar que a liberdade constitucionalmente garantida aos profissionais da Educação seja respeitada;
2. fortalecer os conselhos escolares das escolas públicas;
3. fortalecer os grêmios estudantis das escolas públicas;
4. realizar formações para os profissionais da Educação em temáticas relacionadas à cidadania e à diversidade; e
5. criar espaços para compartilhar as produções e reflexões dos professores.

Tais propostas são detalhadas a seguir.

1. Assegurar que a liberdade constitucionalmente garantida aos profissionais da Educação seja respeitada

Atualmente, professores de escolas públicas sentem-se ameaçados em face de propostas que buscam cercear sua liberdade de expressão, como o Programa Escola sem Partido. É preciso assegurar a efetividade de direitos constitucionalmente previstos, dentre eles os já mencionados “liber-

1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

dade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” e “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” nas instituições de ensino.

2. Fortalecer os conselhos escolares das escolas públicas

Os conselhos escolares possuem uma função relevante na vida das instituições educativas, tendo, em muitas delas, papel consultivo, deliberativo, fiscalizador e mobilizador. São constituídos por diversos atores da comunidade escolar. A participação de pais dos estudantes nesses organismos colegiados, por exemplo, é algo bastante positivo. O fortalecimento dos conselhos escolares das escolas públicas deve ser estimulado, com o objetivo de tornar ainda mais democráticos a escola e o ambiente educacional.

3. Fortalecer os grêmios estudantis das escolas públicas

Os grêmios estudantis são espaços relevantes para a formação para a cidadania. Neles, os alunos aprendem a debater e buscar soluções para as questões que lhes dizem respeito na escola, além de organizarem atividades educativas, culturais e desportivas. Outro importante aprendizado é o do diálogo. Essa prática ocorre entre os próprios estudantes e entre estudantes e docentes e gestores escolares. Por essa razão, os grêmios precisam ser apoiados e fortalecidos, respeitando sempre sua autonomia.

4. Realizar formações para os profissionais da Educação em temáticas relacionadas à cidadania e à diversidade

A escola precisa ser um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os estudantes, independentemente de idade, gênero, raça/cor/etnia, opções religiosas, orientação sexual e outras características próprias de uma sociedade diversa e plural. Os professores ocupam a linha de frente no trabalho com os alunos e devem ter uma atuação profissional baseada no respeito às questões relacionadas à cidadania e à diversidade. Por isso mesmo, precisam estudar e dialogar sobre essas temáticas.

5. Criar espaços para compartilhar as produções e reflexões dos professores

Os professores são profissionais cuja essência do trabalho está no estudo, na pesquisa e no compartilhamento de informações e conhecimentos. Aqui, duas observações merecem ser registradas. A primeira é que a reflexão sobre a própria prática educativa contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes. A segunda é que socializar as experiências e boas práticas pode gerar um espaço colaborativo com impacto positivo no trabalho realizado em sala de aula. Além disso, muitos profissionais são autores de artigos e livros acadêmicos e literários. A criação de publicações, bem como de espaços para divulgação dessas produções, é positiva e deve ser estimulada em todo o País.

Nesse sentido, há de se registrar uma exitosa experiência cearense intitulada “Escola: Espaço de Reflexão”. Por meio dessa iniciativa, oportunizou-se o amplo debate entre estudantes, docentes, gestores escolares e membros da sociedade civil com vistas ao tratamento de temas diversos baseados na liberdade de ensino e no pluralismo de ideias, tendo como foco a solidificação de uma escola republicana pautada nos princípios de equidade, de amplo acesso e permanência na escola e de respeito à liberdade e apreço à tolerância.

Conclusão

A Carta Magna brasileira garante direitos fundamentais à população. Dentre esses direitos está, no campo da Educação, a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, além do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. O objetivo maior é conceber as escolas como espaços de reflexão.

Inicialmente, é fundamental estar vigilante em relação a iniciativas que se contraponham ao direito de expressão dos profissionais da Educação, independentemente de onde sejam oriundas. O fortalecimento dos conselhos escolares e dos grêmios estudantis é uma tarefa importante para que a escola se constitua como ambiente de vivência da democracia e de formação para a cidadania. Os professores, como atores estratégicos em sala de aula, necessitam de uma formação adequada nas temáticas relacionadas à cidadania e à diversidade. Vale ressaltar, ainda, a relevância de canais para produção e divulgação das ideias desses profissionais.

Como bem destacou Anísio Teixeira, “só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no País a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública” (TEIXEIRA, 1997). As escolas são ambientes nos quais se vive a democracia e se forma para sua prática. É preciso fortalecer a democracia no País respeitando o direito de expressão das pessoas, sobretudo dos profissionais cujo cerne de atuação está na reflexão e no diálogo.

A formação inicial de professores nas licenciaturas

Bernardete A. Gatti

Doutora em psicologia pela Université de Paris VII e pós-doutora pela Université de Montréal (Canadá) e pela Pennsylvania State University (EUA). Foi docente da Universidade de São Paulo (USP) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Exerceu os cargos de superintendente de Educação e pesquisa e vice-presidente da Fundação Carlos Chagas, onde hoje atua como pesquisadora e consultora.

Pela LDB¹ (Lei nº 9.394/1996), aos cursos de graduação do Ensino Superior foi atribuída toda a formação de professores para a Educação Básica, em suas licenciaturas oferecidas para diferentes áreas disciplinares e níveis de ensino. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de pedagogia (BRASIL, 2015b) os definem como licenciatura, atribuindo-lhes a formação de docentes para a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental. Essa formação, que era realizada em nível médio nos cursos normais, após a LDB, foi sendo transferida para o Ensino Superior, e, embora seja admitida a formação de professores da Educação Infantil em nível médio normal, esses cursos hoje são poucos no universo geral da formação de docentes.

Assim, podemos considerar que atualmente a formação de professores é um desafio colocado às instituições de Ensino Superior públicas e privadas, sejam elas universidades, centros universitários ou faculdades. Isso se configura um desafio, porque a formação de docentes nesse nível vem se revelando com enormes dissonâncias com a realidade escolar contemporânea e suas demandas, mostrando repetição de modos formativos instaurados no início do século 20, cristalizados em suas propostas e dinâmicas curriculares. As gestões educacionais em todos os níveis, no que se refere à formação inicial de professores, não cuidaram de atualizar

1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

as questões curriculares associadas a esses cursos, embora haja sinalizações para isso do CNE² desde 2001 e pesquisas e discussões sobre esse problema não tenham faltado no País. Cultura institucional cristalizada e interesses diversos contribuíram para tanto (GATTI, 2014, 2016; GATTI et al., 2014; MONFREDINI; MAXIMIANO; LOTFI, 2013; BERGAMASCHI; ALMEIDA, 2013; ANFOPE, 2010).

A formação inicial de professores tem de oferecer condições que permitam ao licenciado adentrar em sua profissão com as condições básicas para desenvolver seu trabalho de criar ambiência de aprendizagens nas escolas, nas salas de aula, seja com crianças, adolescentes ou jovens. Ainda, essa formação inicial deve propiciar a formação de docentes em perspectiva com os compromissos éticos e sociais que sua profissão implica. Podemos elencar vários sinalizadores de que a formação inicial de professores no País deixa muito a desejar: as pesquisas com docentes iniciantes mostram as grandes dificuldades que têm ao se confrontar com a responsabilidade de desenvolver seu trabalho, indicando alguns vazios em sua formação inicial; os estudos sobre o cotidiano escolar sinalizam problemas decorrentes de uma formação prévia insuficiente; as análises de respostas a itens do Enade³ evidenciam desconhecimentos de base em Educação escolar; os dados dos desempenhos de licenciados de diversas áreas em concursos públicos revelam dificuldades de compreensão em assuntos educacionais; os indicadores de desempenho das redes escolares em seus diferentes níveis estão abaixo do esperado para as aprendizagens que são de direito dos alunos (mesmo considerando que outros fatores aqui interfiram, a ação pedagógica dos professores está envolvida com essa questão também) (GATTI et al., 2010; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Em função dessas constatações, acreditamos que a formação inicial de professores nas graduações no Ensino Superior é um problema que merece atenção especial. A Educação escolar ainda é a base da formação das novas gerações em nossa sociedade. É por meio dela que se pode, sistematicamente, propiciar aprendizagens que permitam a constituição de nossa vida cidadã, a preservação dos conhecimentos acumulados historicamente e que nos possibilitam viver melhor, bem como o desenvolvimento de condições de criatividade e de capacidade de solução de problemas nas futuras gerações.

2. Conselho Nacional de Educação.

3. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

Formação de professores: uma pauta social e política

A discussão sobre a formação de professores vem se tornando foco de atenção tanto no Brasil como em muitos outros países. As formas tradicionais dessa formação têm sido postas em questão ante as dinâmicas sociais emergentes. Vivenciamos no Brasil padrões culturais formativos arraigados e estruturados em nossa história educacional desde o início do século 20, com inspiração no cientificismo vigente no século 19. Tais padrões se mostram em conflito com o surgimento de novas demandas para o trabalho educacional, as quais se colocam em função de contextos sociais e culturais diversificados, constituídos em nossa trajetória histórico-social e cultural. Trajetória essa afetada contemporaneamente pelo desenvolvimento de novas formas de comunicação e tecnologias como seu suporte e de novas modalidades de trabalho e relações produtivas. O cenário social em que o trabalho escolar se insere necessita de novas compreensões, uma vez que é por ele afetado. Nele evidenciam-se flutuações de valores, e competitividade e individualismos são traços característicos que conflitam com as perspectivas e necessidades sociais de cooperação. Diante desse contexto, sentimentos de realização ou de injustiça se constroem em condições de multiculturalismo, de novas linguagens e da emergência de demandas por justiça social e equidade educacional. Problemas são levantados em relação às formas de compreensão do momento contemporâneo, sobre as condições de exercício da democracia, sobre valores, diversidades e sentidos do agir humano, e sobre o ato de educar e o trabalho nas redes escolares.

Redes educacionais e escolas são instituições integrantes da sociedade e, como tais, nelas se encontram os mesmos traços característicos das dinâmicas sociais, aí incluídos tensões e embates de dada conjuntura. Nessa ambiência, a formação e o trabalho dos professores se efetivam, as aprendizagens cognitivas e sociais dos alunos se constroem. Compreender essas condições e seus impactos na Educação escolar coloca-se como necessidade para quem busca caminhar na direção de superação de impasses educacionais e no campo da formação e do trabalho docentes.

No que se refere à formação inicial de professores nas licenciaturas, não se verifica nas políticas e nas práticas, em geral, a consideração do cenário aqui sintetizado e de perspectivas atualizadas ou inovações condizentes com as novas demandas socioeducacionais que se colocam para as novas gerações, embora encontremos algumas iniciativas institucionais ou locais, como no estado de São Paulo, que ensaia novas propostas para

as licenciaturas (GATTI, 2016; MONFREDINI; MAXIMIANO; LOTFI, 2013; SÃO PAULO, 2017).

A necessidade de repensar a formação inicial de professores nas licenciaturas está posta claramente no PNE⁴ 2014-2024. Em sua Meta 13, estratégia 13.4, lê-se que será necessário “promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas [...] integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos(as)” (BRASIL, 2014).

Nova proposta do Conselho Nacional de Educação

Em decorrência das pesquisas e discussões na área da Educação e dos fundamentos e metas do PNE 2014-2024, o CNE editou em 2015 parecer e resolução (BRASIL, 2015a, 2015b) tratando da formação de professores nas licenciaturas. A Resolução CNE/CP nº 2/2015 deveria ter entrado em vigor em julho de 2018, esperando-se que as instituições formadoras tomassem como base suas orientações e criassem currículos formativos capazes de formar licenciados com condições mais adequadas para o trabalho profissional como professores da Educação Básica. Inspirada em pressupostos éticos, de equidade e de respeito às diversidades, propõe uma base comum nacional para a formação de profissionais do magistério, em seu capítulo II. As licenciaturas devem refletir em seu projeto a especificidade da formação docente com a necessária articulação entre a teoria e a prática nesse processo, fundado no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, reconhecendo as instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação de professores (cf. arts. 2º e 3º, caps. I e II). Em seu capítulo III, estabelece que os egressos dos cursos formadores de docentes para a Educação Básica deverão dominar os conteúdos curriculares e pedagógicos para os diversos níveis ou modalidades de ensino, considerando as etapas do desenvolvimento humano, ter perspectiva interdisciplinar e demonstrar destreza no uso das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento das aprendizagens. Os egressos deverão, também, ter condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo, bem como ter domínio da língua portuguesa em seu uso competente, sabendo, ain-

4. Plano Nacional de Educação.

da, utilizar perspectivas e meios de pesquisa educacional para a construção de conhecimentos pedagógicos e a reflexão sobre a própria prática.

Todas essas proposições precisarão ser consideradas pelos cursos de formação de professores, e o CNE mantém, com essa resolução, a perspectiva de que “como está não pode ficar”, em consonância com a defesa de educadores para que os currículos de cursos de licenciatura inovem suas dinâmicas e práticas formadoras. A passagem do pretendido ao realizado não é trivial, pois transformações “são frutos da ação organizada de pessoas e instituições que se propõem alterar radicalmente situações dadas” (SILVA JÚNIOR, 2015, p. 133). Esperemos que as instituições formadoras avancem em propostas que respondam aos problemas constatados na formação inicial de docentes para a Educação Básica, com a consciência clara de que, sem professores bem formados para os desafios da contemporaneidade, nenhuma reforma para a Educação Básica terá efeitos na mudança de nosso quadro educacional, que tem sérios desdobramentos para nosso desenvolvimento social.

Conclusão

Sem alterar as condições curriculares em que professores para a Educação Básica são formados nas licenciaturas, não há como esperar a superação de nosso cenário educacional, que se mostra em dívida com a formação das novas gerações, criando seletividade social acentuada e não respondendo às demandas sociais, do trabalho e do exercício consciente da cidadania em uma sociedade que se pretende democrática.

Educação no Brasil: o Fundeb+ como oportunidade

Binho Marques e Flávia Nogueira

Binho Marques foi secretário nacional da Secretaria de Articulação
com os Sistemas de Ensino do Ministério da Educação (Sase/MEC).
Flávia Nogueira é professora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Introdução

O Brasil tem um projeto belo e possível, expresso na Constituição Federal. A Educação é direito de cada indivíduo, para seu pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. A lei vai mais longe quando afirma que a Educação é *nacional*, para que as desigualdades sociais e econômicas sejam levadas em conta no desenho das políticas públicas (CURY, 2010). Essa orientação constitucional permitiu ao País avançar no acesso e melhoria da qualidade da oferta educacional nas últimas décadas, com alterações legais significativas, estratégias de financiamento inovadoras e ampliação do compromisso social. No entanto, apesar de todo o esforço, não conseguimos alcançar uma Educação Básica com qualidade e equidade, sem falar no atual cenário de retrocesso, com corte de recursos e busca de soluções mágicas como federalizar, militarizar, adotar sistema de *vouchers* ou importar modelos internacionais.

Somos o único país do mundo que reconhece o município como ente federativo, com autonomia política e administrativa (ARAUJO, 2013). A opção pela *Educação nacional* e a ausência de normas federativas que organizem um sistema voltado para ela têm causado danos profundos à Educação brasileira. Instituir o SNE¹, sustentado por um pacto federati-

1. Sistema Nacional de Educação.

vo construído de maneira democrática e inscrito em um conjunto de leis nacionais, é, portanto, um grande desafio para o País (RIBEIRO; COSTA; MARQUES, 2015). Isso significa reorganizar a Educação superando as lacunas legais e institucionais para transformar o modelo fragmentado em um sistema de sistemas (ABICALIL, 2012) articulados por uma mesma finalidade, que não pode ser outra senão a plena capacidade de orientar, garantir condições e definir responsabilidades para que o direito constitucional seja concretizado (BRASIL, 2014).

A obrigatoriedade legal de reformulação do Fundeb² até 2020 abre mais uma oportunidade histórica. Além de permanente, talvez possamos tornar o novo fundo ainda melhor, fazendo com que se vincule a referenciais nacionais de qualidade de oferta.

Um Fundeb+ compreenderia um conjunto de aspectos assegurados por lei, articulados a dois eixos centrais: referenciais nacionais de qualidade e mecanismos de financiamento supletivo e redistributivo capazes de assegurar um valor nacional mínimo por aluno por ano, compatível com tais referenciais. Essa articulação constituiria o CAQi³ em sua plenitude.

A proposta

Referenciais nacionais de qualidade

Compreendemos que o CAQi deve ir além dos insumos e seus custos, como proposto no Parecer CNE/CEB⁴ nº 8/2010 (BRASIL, 2010). A garantia de insumos é condição necessária, mas não suficiente, para a qualidade, que se concretiza quando são garantidas também as oportunidades educacionais e a aprendizagem (BRASIL, 2015).

Por isso é importante falar em *referenciais nacionais de qualidade de oferta*, lembrando que *qualidade* é um conceito polissêmico, construído historicamente e em forte disputa (DOURADO, 2013). Se o Fundeb+ pode ser uma oportunidade para vincular financiamento e qualidade, o desafio está em construir acordos não só sobre tais referenciais, como também sobre como eles serão aferidos.

2. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

3. Custo Aluno-Qualidade inicial.

4. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

Um Sinaeb⁵ ancorado nesses referenciais nacionais é estruturante do desenho concebido aqui. O sistema deve ser capaz de mensurar as reais condições de oferta em seus aspectos considerados mais relevantes, o que exigirá o desdobramento de dimensões como acesso, jornada escolar, valorização dos profissionais, instalações e recursos educacionais, gestão, relações democráticas e intercâmbio de conhecimentos e experiências, em componentes e indicadores.

Propostos pelo MEC⁶ e submetidos às críticas do Fórum Nacional de Educação (que precisa ser recomposto), os referenciais que estarão na base do novo Sinaeb terão de ser discutidos e aprovados pelo CNE. Detalhar posteriormente o sistema será a tarefa institucional do Inep⁷, em articulação com secretarias estaduais e municipais de Educação, ouvidas as instâncias previstas no PNE⁸.

Os índices apurados a cada ciclo avaliativo permitirão decisões consistentes da instância interfederativa também prevista na Lei do PNE. Com apoio do Inep, no espaço da instância, as redes de ensino poderão ser classificadas em escalas de condições de oferta para cada etapa/segmento e modalidade. O objetivo da arena federativa será, a cada ciclo, fazer um efetivo esforço para ampliar ao máximo o valor total de recursos disponíveis por aluno. Esse VAA⁹ total mínimo nacional (valor do CAQi) será então relacionado a um padrão definido como básico de qualidade de oferta. Cada ciclo elevará o padrão básico de oferta (e de recursos) para melhoria constante da qualidade.

Os mecanismos de financiamento

Em seu desenho atual, o Fundeb não é suficiente nem adequado para a garantia do valor do CAQi. Portanto, para que se possa assegurar um CAQi compatível com referenciais nacionais básicos que efetivamente contribuam para melhorar a qualidade da oferta, algumas distorções no financiamento (em especial no Fundeb) precisam ser corrigidas.

5. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

6. Ministério da Educação.

7. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

8. Plano Nacional de Educação.

9. Valor aluno/ano.

O volume de recursos do Fundeb

O Fundeb representa pouco mais de 60% do volume total de recursos disponíveis para a Educação Básica nas redes de ensino do País (BRASIL, 2015), o que significa que quase 40% das receitas deixam de contribuir com as estratégias de equalização. Tanno (2017) aprofundou essa percepção mostrando que o VAA total varia entre R\$ 2,9 mil, no Maranhão, e R\$ 19,5 mil, no Rio Grande do Sul (valores de 2015).

As diferenças também são significativas dentro das unidades da federação¹⁰. Um município muito pobre, por exemplo, beneficiado com a arrecadação do ISS¹¹ gerado pela construção de uma grande obra, alcançou, em 2013, VAA total de R\$ 8 mil para os anos iniciais do Ensino Fundamental e de R\$ 22,5 mil para Creche em tempo integral. Municípios do mesmo estado, com as mesmas características, tiveram no mesmo ano VAA total médio de R\$ 2 mil e R\$ 5,3 mil, respectivamente.

Os fatores de ponderação

Os fatores de ponderação servem para equalizar as matrículas que têm diferentes custos, mas são falhos porque não se sustentam em estudos do custo real. Além disso, os valores para cada categoria de matrícula não podem ultrapassar 30% para mais ou para menos o valor estabelecido para os anos iniciais do Ensino Fundamental, independentemente do custo real dessa oferta. A opção por um modelo de Fundeb+ como o proposto aqui exigirá que os fatores de ponderação se sustentem em estudos do custo real e regionalizado, para cada etapa e modalidade.

A complementação por ente federativo e não por unidade da federação

Um aspecto central da proposta que aqui apresentamos é a mudança na forma como a União faz a complementação ao Fundeb. No lugar de fazer repasse complementar aos fundos estaduais que ficam com o VAA Fundeb abaixo do valor mínimo nacional, nossa proposta é que a União faça o repasse automático e direto aos entes federados, com o VAA total abai-

10. Cálculos realizados pelos autores utilizando fatores de ponderação propostos pelo CNE (Parecer CNE/CEB nº 8/2010).

11. O Imposto Sobre Serviços, que altera fortemente a condição de municípios atingidos por grandes obras, não entra na cesta do Fundeb.

do valor mínimo aprovado anualmente pela instância interfederativa, considerando os referenciais nacionais de qualidade de oferta aferidos pelo Sinaeb.

A nova estratégia funcionaria obedecendo a duas etapas: primeiro haveria a equalização nos estados, como no Fundeb atual; em seguida, a União, com base no VAA total de cada ente federativo, observando os resultados da equalização dos fundos estaduais e as informações do Siope¹², faria a complementação direta a cada ente federativo que não alcançasse o VAA total mínimo definido. Esse modelo evitaria situações de municípios com VAA total alto em estados pobres recebendo complementação e municípios com VAA total baixo deixando de receber complementação por pertencerem a estados com o VAA Fundeb acima do mínimo nacional.

Aumento da contribuição da União no Fundeb+

Não resta dúvida de que a complementação da União ao novo Fundeb pode ser superior aos 10% de hoje. Por exemplo, avaliando os atuais programas federais, seria possível ampliar o fundo realocando recursos de programas menos relevantes e efetivos. No entanto, isso não basta.

É fundamental admitir que a participação da União na Educação Básica é insuficiente. O Fundeb, que beneficia cerca de 40 milhões de estudantes, recebeu da União em torno de R\$ 10,8 bilhões em 2014, enquanto apenas um programa para o Ensino Superior no mesmo ano, atendendo cerca de 480 mil estudantes, recebeu R\$ 13,7 bilhões (MENDES, 2015). Foge ao objetivo deste artigo fazer uma crítica à composição orçamentária federal; nem mesmo cabe aqui sugerir o tamanho da complementação da União ao novo Fundeb, mas com certeza um esforço de reorganização programática e orçamentária poderia adensar o fundo, descentralizando recursos e fortalecendo decisões nas redes de ensino.

As distorções do salário-educação

O modelo de repartição do salário-educação não corrige as desigualdades tributárias, porque dois terços de sua arrecadação líquida são devolvidos aos estados onde ocorreu a arrecadação (DAVIES, 2008), e estes são os que possuem os maiores valores por aluno. Além disso, a parcela restan-

12. Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação.

te, que deveria ser utilizada apenas com caráter supletivo pelo FNDE¹³, acaba sendo redistribuída sem considerar a capacidade fiscal e o VAA total dos beneficiados.

Em grande parte mantidos com recursos do salário-educação, os programas de caráter compensatório transformados em universais por força de lei ampliam desigualdades. Um expressivo conjunto de redes municipais (3.259) recebeu em 2015 mais de R\$ 5 milhões em repasses via PAR¹⁴ e programas universais, a despeito de terem, por aluno, valor maior do que o estabelecido para o CAQi proposto pelo CNE para os anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2015).

Outras iniciativas necessárias

É preciso também encontrar mecanismos que evitem “acomodar” estados e municípios com baixo esforço de arrecadação. O fortalecimento do Siope¹⁵ pode ser uma boa medida, desde que se torne um instrumento mais robusto de gestão, acompanhamento e controle. A sistemática de alimentação e análise de dados tem de melhorar, com a criação de normas e prazos, padrão de qualidade dos dados e responsabilização pelas informações, além da necessária proteção contra fraudes.

Outros aspectos pouco explorados aqui ainda precisam de respostas: melhorar os mecanismos de assistência técnica, construir estratégias para o cumprimento da Lei do Piso e efetivamente implantar parâmetros nacionais que valorizem a carreira dos profissionais da Educação são alguns exemplos.

Também é de esperar que normas operacionais aprovadas na instância interfederativa promovam a indução de práticas mais qualificadas de gestão nos sistemas de ensino. Evidentemente, medidas que reforcem e ampliem a transparência no uso dos recursos públicos devem ser priorizadas, permitindo que a sociedade identifique com mais facilidade o volume total disponível e não apenas os recursos do Fundeb.

13. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

14. Plano de Ações Articuladas.

15. Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação.

Síntese e conclusão

Postulamos que os passivos do País com a Educação Básica exigem um movimento em duas direções: de um lado, ampliação do financiamento da União e, de outro, ajuste no modelo supletivo e redistributivo do Fundeb. A revisão do Fundeb como propusemos aqui, em um desenho que vincula financiamento a referenciais nacionais de qualidade de oferta, concretiza o conceito de CAQi. A garantia de um VAA total mínimo nacional articulado a um sistema de avaliação é o caminho para um Fundeb+ que se traduz em mais qualidade e equidade.

A proposta deve resultar em uma descentralização qualificada (DOURADO, 2013), fortalecendo a autonomia dos entes federados e das escolas. Deve ampliar a qualidade e a eficiência do controle social e dos órgãos de fiscalização, pois sua vinculação a um Sinaeb torna visível e comparável a capacidade de investimento e mais transparente e objetiva a qualidade do serviço educacional. Entretanto, é fundamental destacar que o novo fundo só terá sentido se trilhar o mesmo objetivo central que motivou a criação do Fundef¹⁶ e do Fundeb: a valorização do magistério. O Fundeb+ deve, em primeiro lugar, assegurar a efetividade da Lei do PSPN¹⁷ (Lei nº 11.738/2008) e a pactuação de parâmetros nacionais de carreira.

A complexidade da proposta obriga uma implantação gradativa, para que os sistemas subnacionais e a União se adaptem às novas regras, da mesma forma como aconteceu na implantação do Fundef e na passagem do Fundef para o Fundeb. Seu sucesso também dependerá, em grande medida, do aperfeiçoamento dos mecanismos de assistência técnica, para que a ampliação do repasse de recursos aos entes federados mais frágeis aconteça de maneira articulada à melhoria da gestão das redes de ensino.

Um Fundeb+ que vincule o financiamento a referenciais de qualidade, com lastro na avaliação das condições de oferta e em mecanismos de redistribuição mais justos, acompanhado de previsão de espaços federativos de pactuação e de controle social ampliado, com toda a certeza representará um enorme passo na direção da instituição do SNE, uma agenda urgente do Brasil.

16. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério.

17. Piso Salarial Profissional Nacional.

O desafio de implementar a Base Nacional Comum Curricular

Cesar Callegari

Sociólogo e membro do Conselho Nacional de Educação, presidiu a Comissão da Base Nacional Comum Curricular, foi secretário de Educação Básica do Ministério da Educação, secretário de Educação do município de São Paulo, secretário-executivo do Ministério da Ciência e Tecnologia e diretor da Faculdade Sesi-SP de Educação.

No final de 2017, o CNE¹ aprovou a norma brasileira que institui a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, para o Ensino Fundamental e para a Educação Infantil. Com várias mudanças e aperfeiçoamentos em face da proposta original apresentada pelo MEC², a base passa a ser referência obrigatória para a elaboração ou revisão das propostas curriculares das escolas públicas e privadas, tornando-se o principal parâmetro para os cursos de formação inicial e continuada de professores, para a elaboração de livros e materiais didáticos e para os sistemas de avaliação. A base relativa ao Ensino Médio ficou para ser trabalhada em seguida, a partir de proposta específica do MEC. Implementar a BNCC de modo democrático e participativo deve ser um dos principais compromissos dos que forem eleitos em 2018.

A criação da BNCC é considerada estratégica para o enfrentamento dos principais problemas educacionais do Brasil, a ponto de se constituir em obrigação legal. Tanto é que a primeira estratégia relacionada ao atingimento da Meta 7 do PNE³ – “fomentar a qualidade da educação básica [...]” – indica a necessidade de “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base

1. Conselho Nacional de Educação.

2. Ministério da Educação.

3. Plano Nacional de Educação.

nacional dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local” (BRASIL, 2014).

Muitos são os fatores determinantes das dificuldades históricas enfrentadas pela Educação brasileira, entre eles a falta de propostas orientadoras mais claras e objetivas para que educadores e escolas consigam ter uma visão nítida de um projeto curricular a fim de colocar em prática seu potencial criativo, inovador e encantador, tão necessário para estimular e garantir a aprendizagem dos estudantes. Sem referenciais suficientes e atuando de modo disperso em meio a baixas condições de trabalho, muitos desses profissionais se sentem isolados em suas salas de aula e não se consideram partícipes de um projeto pedagógico coletivo, não sabem como superar suas deficiências formativas, não conseguem aproveitar todas as possibilidades do material didático a sua disposição e desconhecem como lidar com os resultados das avaliações. Portanto, heroicamente, fazem o que sabem e o que podem, nem sempre o que é necessário.

O resultado dessas deficiências aí está: mais da metade das crianças brasileiras ainda não sabe ler, escrever e contar depois de três anos frequentando escola, quando todas deveriam estar alfabetizadas; apenas 54% dos jovens conseguem concluir o Ensino Médio com 19 anos, carregando, porém, severos déficits em relação aos conhecimentos esperados e necessários para a continuidade dos estudos ou para a inserção no mundo do trabalho.

Diante desse quadro crítico e crônico, a existência de uma base curricular para a equidade passa a ser considerada estratégica. A base não é currículo, convém insistir. É uma plataforma mediante a qual os currículos específicos e planos de trabalho de professores, escolas e redes de ensino podem ser elaborados. Portanto, a efetividade da norma depende de que ela seja utilizada como substância para a criação autoral e colaborativa.

A nova BNCC trará impactos importantes em todos os eixos estruturantes do sistema educacional. Entre esses eixos está a produção de livros e materiais didáticos, que ainda apresentam significativos desníveis de qualidade quanto à profundidade de conteúdos, à adequação de suportes tecnológicos e à abordagem metodológica. São os professores e suas escolas que escolhem e encomendam esses livros e materiais, e isso sempre haverá de ser respeitado. No entanto, essas escolhas devem ser feitas com base em elementos de análise e informação. Tendo uma

BNCC como referencial, essas decisões podem se tornar mais objetivas e menos desniveladas.

Outro eixo concorrente se refere aos programas de formação inicial de professores. É consenso que entre as principais causas da baixa qualidade da Educação do País está o deficiente sistema de formação profissional para o setor. Os diagnósticos convergem apontando que a maior parte dos cursos de licenciatura não forma profissionais suficientemente preparados para enfrentar os desafios *do que ensinar e como ensinar*. A BNCC deverá levar a uma revisão das diretrizes curriculares das licenciaturas, bem como dos sistemas de avaliação e regulação desses cursos, com vantagens para o sistema educacional.

Ainda no que diz respeito à formação profissional, os professores já formados demandam atualização frequente. Todos os anos as secretarias de Educação, sindicatos e outras instituições organizam uma plêiade de programas de formação continuada e atualização, mobilizando milhões de educadores e bilhões em recursos financeiros. Contudo, no mais das vezes, são ações dispersas e fragmentadas, com baixa repercussão na qualidade do ensino e da aprendizagem. Esses programas podem ser amplamente beneficiados pela BNCC, implicando atividades formativas mais focadas, objetivas e coerentes com os desafios de implementação do currículo e do projeto educacional da escola.

Quanto ao eixo das avaliações, a BNCC passa a ser um parâmetro para que elas sejam concebidas, efetuadas e interpretadas, e delas derivem todas as consequências para que se monitore a realização da aprendizagem como direito e do ensino como dever. Ora, o conhecimento sobre o desempenho da escola, dos órgãos do Estado e da família em face do direito do aluno à aprendizagem é simplesmente indispensável, assim como é essencial que o estudante possa analisar os resultados do próprio esforço em aprender e se desenvolver. Sistemas de avaliação de resultados e de processos são importantes, devem tomar a BNCC como referencial, mas, de uma vez por todas, limitar-se a fornecer subsídios com o cuidado de não induzir o que os professores devem ensinar e o que os alunos devem aprender, como, aliás, vem acontecendo há muito tempo.

No estágio atual de globalização da economia e da cultura, é imprescindível que proposições curriculares brasileiras levem em conta os avanços científicos e tecnológicos em todas as áreas e em todas as partes, incluindo a Educação, bem como os desafios, inquietações e possibilidades de uma juventude em rede planetária, as mutações nos paradigmas éticos

e estéticos da contemporaneidade, os velhos dogmas em xeque e as mistificações em voga, a extraordinária herança de antigas e novas civilizações, os valores decadentes e as ideias emergentes em alta velocidade e em escala mundial. Em outras palavras: em que pesem as condições ditadas pelas mazelas da história e da atual conjuntura nacional, é preciso pensar grande para, a um só tempo, enfrentar o passado, lidar com o presente e construir o futuro. É nesse contexto que devem ser assumidas as tarefas de implementação da BNCC: sempre de maneira democrática e participativa, nunca nivelando por baixo e valorizando a diversidade como fonte de energia e riqueza. Toda proposta curricular contém elementos do projeto de nação em que valores, sonhos e ambições nem sempre são convergentes, muitas vezes são conflitantes, e essa dialética é essencialmente boa e saudável para a sociedade democrática que se deseja construir.

A concretização da BNCC se dará no processo de implementação quando ela, como referencial, passar a ser considerada na elaboração ou revisão das propostas curriculares das escolas e redes a partir do trabalho crítico e criativo dos professores e demais profissionais da Educação; quando passar a ser tomada como referência na elaboração e seleção de livros e materiais didáticos; quando começar a orientar as diretrizes curriculares dos cursos de formação inicial e continuada dos professores; quando se constituir em parâmetro dos sistemas de avaliação; e quando for capaz de pautar o regime de colaboração envolvendo os agentes educacionais em todos os níveis. O que se espera é que esse processo sempre respeite as diferenças, a natureza plural de nosso regime federativo, o compromisso com o projeto democrático de nação e o principal: que resulte no empoderamento dos professores e de suas escolas, jamais em seu enfraquecimento ou anulação.

Legado da maior importância para a atual e para as futuras gerações, essa base curricular necessita ter legitimidade. Parte significativa dessa legitimidade, contudo, vai depender da amplitude, representatividade e intensidade de participação durante sua implementação. É fundamental que se considere o que já vem sendo construído e praticado no País pelas redes federal, estaduais e municipais e suas escolas, públicas e privadas, e que se respeite sua rica diversidade. Como já se disse aqui, muita coisa interessante tem sido elaborada, testada, reelaborada e aperfeiçoada por educadores e instituições educativas, universidades, institutos de pesquisa e organizações não governamentais, tanto no Brasil como no exterior. Essa riqueza precisa ser aproveitada com o cuidado de não se

reduzir tudo a um raso denominador comum, a um currículo mínimo, muito menos a um currículo único. Claro que são muitas as dificuldades que cercam o sistema educacional. No entanto, é preciso evitar propostas agachadas sob a régua de nossas atuais precariedades e limites, bem como combater ideias que preconizam conteúdos meramente instrumentais e utilitários destinados a adestrar meninos e meninas nas técnicas de ler, escrever e contar, como se isso bastasse para o exercício de uma cidadania contemporânea.

Finalmente, um dos cuidados mais importantes: as normas instituidoras da BNCC devem funcionar como um escudo defletor contra dirigismos e preconceitos de qualquer espécie, ainda mais em tempos de fundamentalismos e intolerâncias. A base poderá avançar ao sugerir novas formas de organização do tempo, do espaço e do trabalho escolar, mas haverá de preservar a liberdade de escolha de concepções, abordagens, métodos e estratégias de ensino pelos educadores e por suas escolas, liberdade que é o esteio da invenção e reinvenção autoral, crítica e criativa do currículo e da própria Educação.

De tudo, o que é mais relevante: na execução da ambiciosa tarefa de propor e implementar a Base Nacional Comum Curricular, o País tem a rara oportunidade de avançar no combate a suas iniquidades, seu atraso e seu subdesenvolvimento econômico, político e cultural, na ousadia de um Brasil verdadeiramente democrático, desenvolvido e socialmente justo.

Educação de qualidade para todos

Claudia Costin

Diretora do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e professora convidada da Universidade de Harvard (EUA). Foi diretora global de Educação do Banco Mundial, secretária municipal de Educação do Rio de Janeiro, secretária estadual de Cultura de São Paulo e ministra da Administração e Reforma.

Em 2015, 194 países aprovaram os chamados Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), entre eles um referente à Educação. O ODS-4 estabelece que se buscará, até 2030, “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015).

O Brasil terá um desafio imenso para cumprir esse objetivo. Não apenas nos saímos mal em testes como o Pisa, da OCDE¹, mas também há uma profunda desigualdade no desempenho dos alunos nessa e em outras avaliações, de modo que, em vez de ser uma forma de oferecer igualdade de oportunidades para todos, a Educação no Brasil hoje contribui para o acirramento da inequidade.

Como um novo governo pode construir um programa que enfrente esses desafios e, de fato, nos coloque no caminho de um crescimento de longo prazo, sustentável e inclusivo? Para responder a essa pergunta, resolvi focar a urgente tarefa de criar estratégias para garantir equidade no sistema, dadas as profundas diferenças sociais e geográficas, com cidades e estados apresentando desempenhos médios – medidos pelo Ideb² – muito divergentes entre si. Além disso, temos no País jovens que vivem em situação de vulnerabilidade extrema, em favelas conflagradas, em condições sanitárias precárias que também têm direito à Educação de qualidade até o final do Ensino Médio.

1. Programme for International Student Assessment, ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

2. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

A construção histórica da desigualdade educacional no Brasil

O Brasil fez uma opção de política pública, nos anos 1930 e 1940, de investir na criação de uma elite intelectual iluminada que pudesse definir os rumos do País. Parecia fazer sentido deixar a universalização do acesso ao Ensino Primário para depois. Além disso, uma lei de 1931 estabeleceu um exame de admissão para o Ginásio que excluiu a maior parte da população em idade escolar do acesso a essa etapa, durante cerca de 40 anos. Erro semelhante fez a Índia, e ambos os países pagam um preço alto em termos de desigualdade acentuada e pobreza.

“Durante todo o século 20 adiamos a responsabilidade de massificar a educação básica. O processo foi lento e incremental, e o Brasil só universalizou o Ensino Fundamental nos anos 1990. Só então o país de fato começou a se preocupar com a qualidade do ensino nas escolas [...], mais de cem anos depois dos Estados Unidos”, descreve Daniel Barros (2018).

Parecia aceitável oferecer Educação para poucos e, eventualmente, conceder bolsas para alunos brilhantes oriundos de meios desfavorecidos. Os demais eram excluídos, e a desigualdade social resultante se naturalizava.

Essa ordem de coisas foi mantida e até aprofundada durante o governo militar, a despeito das ponderações em contrário do economista Carlos Langoni, única voz dissonante de dentro do sistema. Mesmo assim, era uma voz que clamava por acesso e não por qualidade.

Com a redemocratização, os direitos sociais passaram a integrar a Constituição, e a Educação, a ser percebida como um direito de todos. Foi, porém, só em meados dos anos 1990 que se logrou construir a universalização do acesso ao Ensino Fundamental 1 e, pouco depois, ao Ensino Fundamental 2. As crianças finalmente estavam na escola, mas, logo se descobriu, não aprendiam.

O Brasil pôde constatar essa triste realidade porque também desenvolveu um sistema de avaliação de qualidade da Educação na mesma década que gerou estatísticas sólidas, permitindo identificar o tamanho do déficit de aprendizagem.

Observe-se que foi apenas na segunda metade dos anos 2000 que os organismos internacionais começaram a abordar a crise de aprendizagem nos países em desenvolvimento, embora a OCDE já falasse de equidade em 2008, quando, em um de seus *policy briefs*, mencionava que equidade em Educação tem duas dimensões: uma associada ao tratamento igualitário, assegurando-se que circunstâncias pessoais e sociais, como gênero

ou origem étnica, não sejam um obstáculo para desenvolver o potencial educacional, e outra relativa à inclusão, em que se busca garantir a todos um nível mínimo de Educação. Já aí aparece a ideia de que aprendizagem é tão importante quanto acesso e que se relaciona com equidade.

Como garantir que tenhamos altas expectativas para todos os alunos, inclusive os que estudam em escolas rurais, os que moram em favelas conflagradas ou cujos pais têm pouca ou nenhuma escolaridade? É sobre isso que escrevo no próximo segmento.

Estratégias para assegurar a equidade em Educação

Algumas propostas gerais afetam a equidade, entre elas garantir que professores sejam contratados para 40 horas como os demais profissionais, melhorar a formação inicial, associando-a à preparação para uma profissão, e contar com um currículo claro, definindo competências a serem desenvolvidas por todos. No entanto, algumas medidas complementares são necessárias para assegurar que atenção especial seja dirigida aos grupos sob maior risco de abandonar os estudos ou ter insucesso escolar.

1. Lotar os melhores professores em escolas que atendem alunos mais vulneráveis

As escolas em áreas de risco tendem a ser atendidas por professores menos experientes ou recém-admitidos. Além disso, se houver falta de docentes na rede, será nessas escolas, indesejadas pela maior parte dos profissionais.

Ora, as pesquisas demonstram que são esses alunos que mais precisam de bons professores. Para que isso ocorra, é importante que se pague diferenciadamente quem vai ensinar nessas unidades ou que se possam contar pontos na carreira por ter desempenhado um papel docente nessas áreas.

2. Oferecer tempo integral ou jornada ampliada especificamente para essas escolas

O ideal para o Brasil seria assegurar turno único para todos os estudantes, mas isso é dispendioso e demandaria construir um grande número de escolas que, dada a transição demográfica acelerada que vivemos, esta-

riam ociosas em poucas décadas. Assim, por que não começar em áreas de fragilidade? Experimentos nesse sentido têm surtido resultados importantes em termos de crescimento do Ideb e diminuição da evasão escolar.

Outra possibilidade é ampliar a carga horária mesmo que com atividades de contraturno, com abordagens que permitam certa personalização da aprendizagem.

3. Priorizar famílias em situação de vulnerabilidade na concessão de vagas em creches e em Escolas de Pais

O Brasil dispõe de um bom cadastro de famílias abaixo da linha da pobreza, o Cadastro Único, usado especialmente para o programa Bolsa Família. Isso significa que sabemos quem são os mais pobres do País.

Ora, se as pesquisas mostram que acesso a cuidados e à Educação de qualidade na primeira infância são mecanismos de compensação de desigualdades de origem socioeconômica no desempenho escolar futuro, por que não priorizar essas famílias na concessão de vagas em creches? Infelizmente, o acesso à Creche é muito menor entre os mais pobres (29%) que entre os mais ricos (54%)³.

O mesmo deveria valer para a criação de Escolas de Pais, um movimento que poderia ser liderado por governos estaduais em escolas e creches que ficam ociosas aos sábados, constituindo-se até em uma condicionalidade da Bolsa Família. Nesses espaços, alguns sábados por mês, poderiam ser organizadas rodas de conversa sobre saúde e nutrição de bebês e crianças pequenas, fortalecimento de vínculos familiares e estimulação da leitura em família.

4. Montar sistemas articulados de reforço escolar

Quando um aluno não se alfabetiza na idade correta, o que ocorre com frequência em áreas de vulnerabilidade, é desafiador para o professor fazê-lo mais tarde, especialmente em anos mais avançados, quando são docentes especialistas que atendem a turma. Nessa fase, é importante realfabetizar o estudante em turmas que congregam colegas na mesma

3. Para mais informações sobre acesso à Creche, leia o Anuário do Todos Pela Educação: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2018-disponivel-download>>. Acesso em: 11.10.2018.

situação com metodologias e materiais adequados a alunos mais velhos.

O mesmo se pode dizer de jovens que são muito mais velhos que a idade prevista para o ano de escolaridade. Os livros didáticos e os folguedos de seus colegas, percebidos como infantilizados, são pouco apropriados para eles. Além disso, as chances de abandono escolar crescem a cada ano. Assim, vale a pena pensar em estratégias estruturadas de aceleração em turmas e com metodologias específicas para esses alunos, tão frequentes em áreas de maior vulnerabilidade.

Outra modalidade de reforço seria a que deve ser oferecida para todos os estudantes que, em avaliações formativas – aquelas feitas pelo próprio professor com ou sem apoio de tecnologias como plataformas adaptativas –, mostram fragilidades na aprendizagem em conteúdos desenvolvidos no processo de ensino. A presença de um professor a mais pode auxiliar o docente titular: enquanto um trabalha com esses alunos, o outro dirige a atenção aos demais integrantes da classe nas atividades.

5. Promover a articulação com outras políticas públicas

Escolas e creches em áreas de vulnerabilidade acumulam uma série de dificuldades, tanto no acesso à saúde e à assistência social para seus alunos como na garantia de segurança para que professores e estudantes cheguem com tranquilidade até os ambientes de ensino e as aulas transcorram sem riscos para todos.

É justamente nessas áreas que uma boa articulação entre políticas públicas é mais necessária. Técnicos de enfermagem presentes nas escolas e referenciados a centros de saúde e hospitais podem ajudar muito, assim como visitas de equipes de vacinação ou campanhas de saúde escolar e alimentação saudável. No mesmo sentido, a integração com a assistência social, inclusive para evitar o abandono escolar ou crianças fora da escola, é essencial. A troca de informações com a segurança ajuda a proteger o patrimônio da escola e até em abordagens especificamente preparadas em conjunto com educadores, para evitar a infrequência escolar.

Recomenda-se, ainda, a construção de prédios de centros de saúde em terrenos compartilhados com creches, promovendo sinergias entre as duas políticas públicas, especialmente em áreas que concentram populações vulneráveis.

6. Fomentar maior uso de tecnologias da informação

Escolas rurais ou localizadas em áreas conflagradas são as que têm alunos com maiores chances de abandono escolar. Além disso, a possibilidade de atrair e reter professores nelas é menor. Assim, materiais que apoiem a ação do docente e permitam que a aula se torne mais rica e interessante são particularmente úteis nessas circunstâncias.

A adoção de plataformas adaptativas de aulas digitais preparadas a partir da BNCC⁴ e do currículo subnacional, a serem projetadas em sala ou utilizadas nas bibliotecas escolares e até em casa (como material de uso dos alunos para repor conteúdos perdidos ou como estratégia de ensino híbrido), pode ser muito efetiva. Isso seria útil para todos, mas, na impossibilidade de oferta para todas as escolas, esse subconjunto de unidades escolares poderia se beneficiar de uma ação afirmativa na forma de prioridade na alocação de recursos, o que ajudaria a diminuir os déficits existentes e tornar o trabalho pedagógico mais eficiente.

Conclusão

Procurei enfatizar neste texto um ponto que costuma ficar subentendido nas discussões sobre a melhoria da qualidade da Educação: saber como lidar com os que ficam para trás. Uma abordagem que trabalhe a qualidade da Educação não pode ser monolítica, como se todos, ao mesmo tempo, pudessem se beneficiar com estratégias idênticas.

O olhar para a equidade envolve aceitar as diferenças e priorizar os que têm mais dificuldades em aprender. Propositadamente, não abordei a questão da inclusão, que deveria ser, em si, um item à parte.

Foquei os mais pobres e vulneráveis, que tendem a ficar invisíveis nas políticas educacionais. Em geral, volta-se a atenção para a média do País e os resultados médios de cada estado, cidade ou escola. No entanto, a média esconde contrastes que precisam ser enfrentados. Sem isso, podemos eventualmente melhorar a qualidade da Educação, mas alimentaremos o duto que, segundo Linda Darling-Hammond (2010), conduz alunos diretamente dos bancos escolares para o crime e a violência resultantes da exclusão e da desigualdade.

4. Base Nacional Comum Curricular.

Mistérios da Educação brasileira

Claudio de Moura Castro

Formado em economia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tem mestrado e doutorado em economia pela Universidade Yale e pela Universidade Vanderbilt (EUA), respectivamente.

Ensinou nos programas de mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Fundação Getúlio Vargas (FGV), Universidade de Chicago (EUA), Universidade de Brasília, Universidade de Genebra (Suíça) e Universidade da Borgonha em Dijon (França). Foi assessor especial da presidência do Grupo Positivo e é articulista da revista *Veja*.

Decifrar nossa Educação não é tarefa menor, e, se queremos consertá-la, é preciso entender seus mistérios. Nem sempre conseguimos, mas conhecer nossa ignorância já é um passo à frente.

O presente ensaio explora uma coleção de mistérios que obliteram uma compreensão correta de nossa Educação.

Por que nossa Educação é tão atrasada?

É simples: começamos muito tarde e, até recentemente, andamos devagar. Ou seja, é menos o que fazemos errado agora e mais o que deixamos de fazer ao longo de nossa história.

Estima-se que, no século 18, apenas 3% de nossa população era alfabetizada. Em contraste, os Estados Unidos tinham, então, uma escolarização superior à da Europa. Por quê?

As primeiras ondas migratórias para os Estados Unidos foram de ingleses, escoceses, alemães e suecos, quase todos protestantes e alfabetizados. Em nosso caso, os imigrantes portugueses tinham baixíssima alfabetização, além dos africanos trazidos na escravidão e dos índios locais, que tinham outros modos de formação.

A própria administração colonial portuguesa não foi muito perspicaz em relação à escolaridade. Isso contribuiu para a fragilidade das políticas públicas para a Educação, mesmo no Império. De fato, somente ao fim do

século 19 começaram a aparecer redes locais de ensino público.

Portanto, a fraca escolaridade é uma consequência natural de nossa herança cultural e demografia. Para uma exploração agrícola e mineral primitiva, isso fazia pouca diferença. Mas, hoje, mesmo a agricultura requer um grau elevado de escolaridade e afinidade com processos complexos. Assim, o que não era problema passou a sê-lo.

Por que a Educação disparou no século 20?

É extraordinário o atraso histórico do Brasil em matéria de ensino. Até poucas décadas atrás, mesmo países como Peru, Paraguai e Colômbia tinham sistemas educacionais com cobertura maior do que o nosso. Ainda hoje, o nível médio de escolaridade de alguns desses países é superior ao daqui.

No início do século 20, tínhamos cerca de 10% da faixa etária correspondente ao período de escolarização frequentando escolas. Em contraste, Argentina e Uruguai já caminhavam para uma cobertura universal.

Com o avanço do tempo, o Brasil acordou e acelerou, pois em meados do século 20 metade dos alunos estava na escola. Daí para a frente, começamos a ultrapassar nossos vizinhos e nos aproximamos dos melhores, ou seja, Argentina, Uruguai e Chile.

A economia e a Educação não avançaram em perfeita sincronia. Ao fim do século 20, chegamos a quase 100% da faixa etária frequentando a escola. Paradoxalmente, trata-se de um período de desaceleração da economia.

Nesse meio século, houve um crescimento respeitável do Ensino Superior, com a criação, a princípio, de uma grande rede de universidades públicas ambiciosas e caras – algumas de excepcional desempenho. A Pós-graduação saiu do nada e revelou um vigor inesperado. Em poucas décadas, a pesquisa brasileira, partindo do zero, atingiu o 13º lugar no ranking mundial.

O Ensino Superior público perdeu velocidade, dada sua proposta institucional muito cara. O dinamismo transferiu-se para o setor privado.

Vale notar, esse meio século foi o momento mais dinâmico e mais criativo da Educação brasileira. O que vinha de antes era muito pouco e o sistema perdeu velocidade na virada do milênio. Ou seja, se a Educação brasileira teve um momento de glória, foi na segunda metade do século 20.

Por que o ensino travou no século 21?

Ao fim do milênio, com o aumento de concluintes do Ensino Fundamental, o Ensino Médio passou a crescer. Na década de 1990, praticamente triplicou a matrícula nesse nível, uma grande proeza.

Esperávamos a continuação desse crescimento acelerado. Contudo, o Ensino Médio estagnou, a deserção disparou e sua qualidade – medida pelo Saeb¹ e pela Prova Brasil – travou. Pior, multiplicou-se por três o gasto por aluno.

Assim, o Ensino Superior ficou desabastecido de candidatos e, ainda mais, de candidatos bem preparados. Não obstante, foi o único nível que se expandiu, graças ao estoque de concluintes mais velhos do Médio.

Por que essa perda de dinamismo em um período em que a expansão econômica, apesar de irregular, teve seus bons momentos? Outro mistério!

Políticas públicas débeis? “Jogar dinheiro no problema” em vez de resolvê-lo? Ministros sem expressão política? Regras de funcionamento inapropriadas? Um pouco disso tudo. Seja como for, faltou à economia o esperado poder de empurrar para a frente nosso ensino.

Por que a economia cresceu mais do que nos outros países, apesar da má Educação?

Estimativas cuidadosas indicam que, de 1880 a 1980, em termos absolutos, nossa economia cresceu mais rapidamente do que a de qualquer outro país do mundo, incluindo Estados Unidos e Japão.

Por que isso, com uma Educação tão débil? E, note-se, nossa industrialização foi variada e de considerável densidade tecnológica. Eis outro grande mistério.

Os adeptos da teoria do capital humano, o presente autor incluído, têm grande dificuldade para explicar por que nossa economia cresceu tão rápido sem o respaldo de uma Educação minimamente razoável.

1. Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Como é possível ser a oitava maior economia do mundo e estar na rabeira do Pisa²?

Alguns se espantam de ver a oitava economia do mundo relegada aos últimos lugares no Pisa. Mas isso é comparar alhos com bugalhos.

O oitavo PIB³ reflete os 200 milhões de brasileiros. Note-se, Bangladesh tem um PIB maior que o da Finlândia; contudo, sua renda per capita é de um décimo da registrada no país nórdico! O Pisa só pode ser comparado à renda per capita, pois também é per capita.

Nessa comparação, descobrimos que estamos onde se esperaria que estivéssemos com uma renda per capita de US\$ 15 mil, o que nos coloca em 80º lugar, comparado com 50º no Pisa.

De fato, todos os países com Pisa mais elevado têm também maior renda per capita (incluindo Argentina, Uruguai, México e Chile). Inversamente, os mais pobres têm Pisa inferior. As discrepâncias são mínimas.

Ou seja, para nosso nível de desenvolvimento econômico, temos a Educação que se esperaria – nenhuma aberração ou patologia social.

O problema é que temos ambições de desenvolvimento e uma história recente de superação, pois saímos da vala comum e chegamos ao meio do caminho. Porém, sem fazer andar a Educação, fica muito difícil avançar. A experiência internacional é bem eloquente: os países que cresceram mais fizeram também um grande esforço de melhorar sua Educação. É aqui que estamos capengando.

Por que a maioria pensa que nossa Educação é boa, quando não é?

Talvez nossa dificuldade em melhorar a qualidade do ensino resulte de uma percepção da sociedade de que já estamos bem. De fato, pesquisas mostram que cerca de 70% dos pais acham boa a Educação oferecida a seus filhos. Ou seja, se não está estragada, o que haveria para consertar?

Em contraste, tanto o Pisa como a Prova Brasil mostram as fraquezas do ensino. Em português, pouco mais de 10% atingem níveis considerados mínimos; em matemática, os números são ainda piores.

2. Programme for International Student Assessment, ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

3. Produto Interno Bruto.

Pode ser parte da resposta à percepção coletiva de que tivemos amplo sucesso e crescemos com migalhas de Educação e que podemos continuar assim.

Como País grande e bastante isolado, não sabemos bem o que é uma boa Educação. Faltam bons modelos. As escolas de excelência são poucas e não se reproduziram na escala desejada.

Incensamos o ensino privado. De fato, é amplamente superior ao público. Mas, já nos mostrava o primeiro Pisa, nossa elite sai da escola mais mal preparada do que a classe operária da Comunidade Europeia.

Por onde começar?

Uma política econômica inteligente e a volta dos investimentos, provavelmente, permitirão retomar um crescimento econômico aceitável. No entanto, isso é apenas um remendo, se pensarmos no longo prazo. Não poderemos enfrentar o adensamento tecnológico dos processos produtivos com o ensino que temos.

Ao longo das décadas, o Brasil velho perde espaço, mas isso ocorre muito lentamente. Um segmento demasiado grande de nossa sociedade ainda pensa e age com os valores do atraso e do tradicionalismo, incompatíveis com um avanço vigoroso e persistente da economia.

Não por coincidência, são esses mesmos valores que cegam grande parte de nossa sociedade para o imperativo de ter boas escolas. É o círculo vicioso do atraso: uma Educação capenga produz uma sociedade que não lhe dá o papel que pode ter.

O desafio não é apenas criar uma escola em que os alunos dominem o que está no currículo. Precisamos de uma escola que seja eficaz na transformação de valores. A partir dos estudos de Inkeles⁴, sabemos que a escola é a agência mais poderosa para a aquisição dos valores da modernidade. E, hoje, James Heckman⁵ nos mostra também que a chamada dimensão socioemocional é, pelo menos, tão importante quanto o lado cognitivo.

Como escapar do círculo vicioso? Todos os países hoje bem-sucedidos conseguiram virar a mesa, ou seja, superar a velha camisa de força dos valores tradicionais e da ignorância. Não é impossível, mas o fato de que relativamente poucos o fizeram demonstra que não é tão fácil assim.

4. Foi professor da Universidade de Stanford nas áreas de sociologia e Educação.

5. Nobel em economia e professor na Universidade de Chicago.

Não parece haver uma solução mágica, e há muito a construir. Em primeiro lugar, bons governos e bons gestores na Educação fazem grande diferença. As forças da inércia não são vencidas se o Ministério da Educação é prêmio de consolação para políticos fracos ou temerosos. O mesmo nas secretarias estaduais e municipais.

Creio que a guerra da Educação brasileira não poderá ser ganha sem vitórias no campo de batalha do marketing social. É preciso um movimento explícito e teimoso de remexer os valores, crenças e prioridades de nossa sociedade.

Há mil coisas erradas nas escolas e nos sistemas de ensino. Afinal de contas, sem consertar os erros não sairemos do lugar. A tese aqui defendida, porém, é de que o ponto crítico não está na identificação desses aspectos técnicos e administrativos. Ao contrário, está na dinâmica política que permite ou não tomar boas decisões, sobretudo considerando que muitas delas são impopulares e pisam em muitos calos.

No nível de maturidade intelectual em que se encontra o pensamento educacional brasileiro sério, há ideias muito claras e convergentes acerca do que precisa ser feito. Alinhavá-las requereria um espaço além do permitido para este ensaio. Preferimos aqui atentar para os impedimentos políticos e sociológicos que travam a implementação de uma agenda de reforma razoavelmente consensual.

Dito de modo simples, se o impedimento é político, a solução passa pela política, e, se é assim, a revolução nas escolas não se fará sem avanços nos valores e prioridades.

Avançar (ainda mais) na inclusão de alunos com deficiência

Cleuza Repulho

Ex-presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) em três gestões e ex-secretária da Educação de Santo André e de São Bernardo do Campo (SP).

Introdução

Quando observada apenas pelo aspecto legislativo, a Educação Inclusiva no Brasil vem registrando inegáveis avanços, sobretudo desde meados dos anos 1990, quando sucessivos governos assinaram todas as convenções internacionais relativas ao tema.

Sob a presidência de Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, o País foi prontamente se adequando, por meio de leis específicas, aos padrões internacionais estabelecidos em fóruns que criaram os paradigmas da Educação para pessoas com deficiência.

Na realidade, a iniciativa brasileira é anterior a esse esforço mais concentrado e contínuo. Em 1988, como se detalhará adiante, a nova Constituição incluiu, entre os muitos direitos sociais contemplados em seu texto, a garantia de acesso dos alunos com deficiência à rede de ensino comum.

Trata-se de uma mudança de patamar que não deve ser subestimada. Reconhecer os muitos avanços, no entanto, não significa fechar os olhos para o muito que ainda falta ser feito no Brasil. Como ocorre em muitos outros setores, na Educação Inclusiva há uma distância muito grande entre a letra da lei e a realidade objetiva.

Colocar um direito social no papel é um passo fundamental, pois sem o devido arcabouço legal as melhores intenções se desmancham no ar, mas não é o mesmo que garantir que ele será observado. No caso do Brasil, em que pesem várias iniciativas importantes e bem-sucedidas, não

houve, na prática, a transferência efetiva de muitas políticas públicas mundialmente recomendadas.

Não seria realista exigir que todas as disposições aprovadas em resoluções, leis, pareceres e medidas governamentais fossem implementadas independentemente das circunstâncias econômicas. No entanto, embora a disponibilidade de recursos seja imprescindível, isso não é tudo. Há de se ter, em primeiro lugar, vontade política para fazer as mudanças necessárias na direção de uma sociedade que seja mais justa e inclusiva e que garanta acesso com qualidade.

Ao escrever este artigo, penso sobretudo nas muitas crianças com microcefalia, vítimas do surto de zika. É uma geração que, em breve, estará com idade para iniciar a Educação Infantil. Sabe-se que o Estado não foi capaz de dar suporte e assistência razoáveis às famílias, e agora o desafio será o de incluí-las nas unidades escolares. Será que o Estado terá condições de lidar com a questão da Educação dessas crianças? É uma pergunta à qual a sociedade precisa responder e cobrar, em tempo para que qualquer decisão não afunde somente em boas intenções.

Propostas

A formulação de propostas não surge no vácuo; ela deve ser inserida no contexto do País. Não é demais enfatizar que, em uma perspectiva histórica, a situação mudou para melhor. Não vamos esquecer que, ao longo do tempo, as pessoas com deficiência estiveram simplesmente excluídas da rede de ensino no Brasil. No máximo, tinham acesso parcial à Educação, proporcionado pelos modelos de segregação (das chamadas “escolas especiais”) ou de integração (em que frequentavam “salas especiais” em escolas comuns). Nos dois casos, substituía-se o ensino comum pela Educação Especial, privando o estudante do contato contínuo com os demais alunos.

Tais modelos devem ficar no passado. Hoje, os avanços nos direitos humanos fizeram emergir um terceiro modelo, baseado no paradigma da inclusão. A ideia é que todos os estudantes tenham o direito de frequentar as salas de aula juntos, sem qualquer discriminação, segregação ou separação.

Esse não é ainda, porém, um retrato fiel da realidade brasileira. Apesar das mudanças em curso, pessoas com deficiência continuam sendo estigmatizadas, sobretudo quando vistas à luz dos padrões homogenei-

zadores adotados, frequentemente ao arripio da lei, pelas instituições de ensino, públicas ou privadas.

A legislação brasileira tem se adequado à tendência mundial, moldada desde 1994 pela Declaração de Salamanca (Espanha), que reconheceu a necessidade e a urgência de se providenciar Educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

Como o conjunto de leis no Brasil é muito vasto para ser tratado exaustivamente, vamos nos ater, neste espaço, aos principais marcos.

O divisor de águas foi, sem dúvida, a Constituição de 1988, a “Constituição Cidadã”. A Carta define a Educação como um direito de todos, garante o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Também estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um princípio. Por fim, no art. 208, considera dever do Estado oferecer atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Leis específicas, aprovadas em governos posteriores, dariam contornos mais nítidos ao direito à Educação das pessoas com deficiência. Em 1994, durante a presidência de Itamar Franco, o MEC¹ recomendou a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais nos currículos de formação de docentes.

Em 1999, no governo de Fernando Henrique Cardoso, aprovou-se o Decreto nº 3.298, que define Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.

Em 2001, ainda no mandato de FHC, a Resolução CNE/CEB² nº 2 afirmava que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais.

No ano seguinte, a Lei nº 10.436 reconheceu a Libras³ como meio legal de comunicação e expressão. Ainda em 2002, o MEC aprovou, por meio da Portaria nº 2.678, o projeto da grafia braile para a língua portuguesa.

1. Ministério da Educação.

2. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

3. Língua Brasileira de Sinais.

Em 2004, no primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, o Prouni⁴ passou a permitir que pessoas com deficiência concorressem a bolsas integrais em instituições privadas de Educação Superior.

Em 2007, o Decreto nº 6.094 implementou o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, destacando a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos para fortalecer a inclusão educacional nas escolas públicas.

Em 2011, já na gestão de Dilma Rousseff, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, em seu art. 3º, estabeleceu a garantia de um sistema educacional inclusivo como uma das diretrizes.

Esses são apenas alguns exemplos. Muitos outros, igualmente importantes, não foram mencionados porque o objetivo, aqui, é apenas demonstrar que a evolução da legislação, em grande parte devido à mobilização da sociedade civil, tem sido contínua.

Merece registro à parte o capítulo iniciado no último dia de 2006, quando surgiu um novo marco internacional, aquele que é considerado o primeiro tratado de direitos humanos sobre pessoas com deficiência do século 21: a CDPD⁵, adotada pela ONU⁶.

O Brasil respondeu rapidamente. Em março de 2007, assinou o documento na sede da ONU, em Nova York. Na sequência, o texto foi encaminhado à Câmara dos Deputados por meio de uma mensagem presidencial. Em novembro, uma comissão especial fez tramitar a matéria em regime de urgência, com o apoio dos líderes político-partidários. Um ano e meio depois de aprovada na ONU, a CDPD foi ratificada com equivalência de emenda constitucional pelo Senado e, em 2009, promulgada pelo presidente da República (Decreto nº 6.949).

Com a aprovação do PNE⁷ em 2014, os compromissos foram confirmados e o financiamento para tal foi garantido. Em 2019, completam-se dez anos da existência da convenção no Brasil. Ao fazer um balanço dessa primeira década, especialistas em Educação concordam que, na prática, os novos tempos anunciados no documento infelizmente ainda não saíram do papel em muitos aspectos. Mais uma vez: boas leis precisam de fato se transformar em políticas públicas efetivas.

4. Programa Universidade para Todos.

5. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

6. Organização das Nações Unidas.

7. Plano Nacional de Educação.

É um trabalho do governo, sim, mas não apenas dele. A sociedade não pode se eximir de suas responsabilidades, o que inclui manter autoridades sob pressão permanente para que a boa legislação aprovada desde a redemocratização do País não se transforme em letra morta. Esse é um trabalho para organizações, entidades, associações, pedagogos, professores, enfim, para todos os envolvidos com Educação.

Conclusão

Educadores têm o dever de transmitir para a sociedade a noção de que Educação Inclusiva não é boa apenas para as pessoas com deficiência e seus familiares. Ela é importante para todos, na medida em que promove o convívio dos alunos com outras realidades, tornando-os mais aptos para a vida em uma sociedade em que a diversificação de perspectivas e o respeito à diversidade são atributos cada vez mais valorizados.

O Brasil tem avançado nesse campo nas últimas décadas, mas a correção de injustiças históricas demanda mais do que um vigoroso conjunto de leis. Ela demanda ações. A situação hoje é melhor do que a do século passado, que só começou a mudar com o processo de redemocratização, em meados dos anos 1980, e não há como dissociar as duas coisas. Contudo, os avanços ainda não são suficientes – talvez nunca o sejam, pois, vencido um degrau, é preciso sempre olhar para o seguinte.

Encerro expressando minha convicção, como educadora e cidadã, de ser generalizada a avaliação de que é urgente adotar medidas estimuladoras da Educação Inclusiva. Os bebês vítimas da zika, entre tantas outras pessoas com deficiência, não podem continuar apenas esperando.

O que fazer na Educação: Melhoria ou Salto

Cristovam Buarque

Senador pelo Partido Popular Socialista (PPS) do Distrito Federal e professor emérito da Universidade de Brasília (UnB), foi ministro da Educação (2003-2004).

É comum a pergunta “O que fazer para o Brasil sair da vergonha educacional que nos caracteriza?” ser seguida por outra: “Qual o principal passo a ser dado para que isso ocorra?”.

Questionamento parecido era feito no século 19: “Qual a principal medida para enfrentar e corrigir a tragédia da escravidão?”, com respostas do tipo: “suspender castigos”; “alimentar melhor os escravos”; “proibir o tráfico”; “libertar velhos e recém-nascidos”. Tudo isso era importante, mas a Abolição só viria depois de um sentimento moral de vergonha e indignação com a escravidão e a percepção lógica da amarra que esse sistema provocava em nossa economia, rural e exportadora, em um tempo de revolução industrial no mundo. Com a indignação, soube-se o que fazer: uma lei extinguindo a escravidão. Mesmo assim, até o último instante, houve fortes reações contra a Abolição.

De modo semelhante, a constituição de um sentimento nacional de indignação diante da baixa qualidade média e diante da desigualdade na oferta de Educação para nossas crianças, conforme a renda e o endereço de suas famílias, seria um importante passo a ser dado. Sem que esse sentimento tome conta da consciência brasileira, pouco servirá continuarmos insistindo nas questões “O que fazer hoje?” e “Qual o primeiro passo?” para o Brasil sair da tragédia educacional.

Por isso, a pergunta “O que fazer em primeiro lugar?” depende do que se deseja: dar o Salto ou fazer uma simples Melhoria. Para realizar o Salto, temos de nos comparar com o resto do mundo, no presente e nas expectativas futuras; para alcançar a Melhoria, temos apenas de nos

comparar com nós mesmos, em anos anteriores.

O que fazer para dar o Salto?

Dar o Salto significa fazer do Brasil um país com o mesmo nível de qualidade dos países que se encontram nas primeiras qualificações do Pisa, da OCDE¹. Para realizarmos isso, além da indignação, precisaremos também de algo ainda mais difícil: acreditar que é possível.

Foram necessários séculos para o Brasil sentir indignação diante do atraso e da vergonha da escravidão. O mesmo vale para a Educação. Algo em nossa formação política, cultural e social dificulta a indignação diante da realidade educacional e nos impede de acreditar que nossas escolas consigam ser tão boas quanto as melhores do mundo e que os filhos dos ricos e dos pobres possam estudar em escolas com a mesma qualidade.

Na alma brasileira, formada por cinco séculos de subdesenvolvimento e de exclusão social, está a raiz desse duplo sentimento que leva à tragédia educacional e à aceitação dela, sem indignação quanto à qualidade ou à desigualdade. No conjunto, os brasileiros não têm desejado dar a mesma chance a todos, e não parece termos pretensão de excelência intelectual nos padrões internacionais.

O século da industrialização mecânica fez o Brasil perceber seu atraso social e econômico e se dar conta da aberração moral da escravidão, cujo sistema era injusto e estúpido. O século da economia do conhecimento despertará a nação para a necessidade nacional de não se desprezar um único cérebro e para a necessidade moral e técnica de oferecer iguais condições para o desenvolvimento do talento de cada brasileiro. Se esse despertar ocorrer, não é difícil saber o que e como fazer para o Brasil dar o Salto Educacional de qualidade para todos e com isso construirmos o futuro que desejamos: um país moderno, produtivo, competitivo, socialmente mais justo e ecologicamente equilibrado.

A marcha para o Salto

A. A primeira tarefa é a criação de uma nova carreira para o magistério, baseada em:

1. Programme for International Student Assessment, ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

- respeitabilidade, reconhecimento, benefícios que tornem a profissão atraente aos mais talentosos jovens, desde a adolescência, graças a bolsas durante os estudos ainda no Ensino Médio e ao longo do curso universitário, salários entre os melhores, quando comparados aos das demais atividades;
 - formação com qualidade, desde cursos profissionalizantes no Ensino Médio até cursos superiores, tanto nas universidades como em escolas independentes, dando ênfase à pedagogia, à licenciatura e ao conhecimento do que houver de mais moderno nas tecnologias que facilite a aprendizagem e o ensino;
 - seleção rigorosa para aqueles que se dispõem a seguir uma carreira promissora, sob a forma de concursos técnicos e práticos;
 - exigência de dedicação exclusiva e de avaliação regular do desempenho de cada professor, de acordo com uma carreira promissora e bem remunerada.
- B.** Professor prestigiado e alunos motivados necessitam de escolas bonitas, confortáveis e bem equipadas, não apenas na edificação, mas também nos equipamentos culturais e esportivos, com as mais modernas ferramentas de tecnologia da informação, que facilitem o trabalho e atraiam a geração de alunos nascidos na era digital.
- C.** Essas novas escolas, com novos equipamentos, para os novos professores e para uma nova geração de alunos, precisam ser geridas de modo descentralizado, com liberdade pedagógica dentro das salas de aula, sob a avaliação administrativa pelos órgãos de controle de contas e a avaliação dos resultados educacionais pelos órgãos competentes.
- D.** Os diretores de escolas deverão ser escolhidos de maneira autônoma pela própria comunidade, mas sempre entre aqueles que obtiveram diploma em uma das escolas criadas para formar gestores escolares.
- E.** O Salto Educacional exigirá que os alunos tenham pelo menos seis horas de prática educacional por dia.
- F.** Considerando o salário mensal de R\$ 15 mil por mês para cada professor da nova carreira, em turmas de 30 alunos, essa nova estrutura para dar o Salto Educacional exige um custo anual de R\$ 15 mil por aluno. Para uma população prevista de 50 milhões de alunos, o custo total do novo sistema será de R\$ 750 bilhões por ano.
- G.** O Salto exige a adoção das escolas pela União, em uma estratégia de implantação por cidade e com um cronograma que respeite a vontade

local e a disponibilidade de recursos federais. Em um ritmo de 250 cidades por ano, seriam necessários 25 anos para que todas tenham dado o Salto para um “novo sistema federal” de escolas. Com essa resposta, a pergunta não deveria ser “O que fazer primeiro para melhorar a qualidade da Educação?”, mas “Em quais cidades fazer primeiro o Salto Educacional?”.

- H. A realização desse projeto para o País requer um ministério específico para a Educação de Base, deixando o Ensino Superior para outro ministério.
- I. Considerando a retomada do crescimento da economia em 2% ao ano, ao final de sua implantação, o custo do “novo sistema” equivaleria a 7% do PIB² na Educação de Base, abaixo do que prevê a Lei nº 13.005/2014, que define em 10% os investimentos mínimos para o total da Educação.

Com a PEC³ que determina limites na soma total dos gastos, mas permite aumentá-los quando se trata de Educação, o Salto não será possível se a população brasileira não se dispuser a compreendê-lo como uma questão nacional e aceitar defini-la como prioridade ao longo de décadas futuras, como acontece há tempos em diversos países.

Pude perceber isso claramente em uma visita à Irlanda, quando perguntei ao embaixador Stelio Amarante como explicar que, apesar da boa Educação, as estradas eram ruins. Ele me respondeu: “Por isso! Eles definiram prioridades: primeiro escola, depois estradas”.

A grande pergunta, portanto, é política, não técnica: como convencer as lideranças nacionais, a população e a comunidade ligada à Educação de que o Salto é possível e necessário e que justifica o sacrifício de outras prioridades?

Lamentavelmente, como nós, brasileiros, não sentimos ainda a necessária indignação com a estupidez e a indecência do quadro educacional atual, nem acreditamos ter vocação para sermos excelentes em Educação, ciência e tecnologia, e ainda menos que o filho do pobre pode e deve ter uma escola com a mesma qualidade do filho do rico, precisamos nos conformar em buscar apenas Melhorias e não Saltos.

2. Produto Interno Bruto.

3. Proposta de Emenda Constitucional.

O que fazer para melhorar?

Para continuar melhorando, seria necessário seguir o esforço das últimas décadas com medidas simples.

Homeopatia educacional antes do Salto

A. Valorização, formação, dedicação e avaliação do magistério

- Reajustes salariais para todos os professores bem acima da inflação e dos demais servidores públicos.
- Salário extra anual como reconhecimento aos docentes de escolas que consigam melhorias no Ideb⁴ de suas unidades.
- Gratificação ao professor e ao servidor por dedicação exclusiva.
- Incentivo à permanência do docente na sala de aula.
- Estabelecimento de período sabático para professor da Educação de Base, nos moldes do docente universitário.
- Bolsas para alunos universitários em cursos de licenciatura e pedagogia voltada para a sala de aula.
- Bolsas no Ensino Médio para alunos que desejam seguir a carreira do magistério.
- Bolsas no exterior para professor de idiomas.

B. Envolvimento dos pais

- Volta do Bolsa Família ao conceito do Bolsa Escola.
- Recebimento do Bolsa Escola condicionado também ao comparecimento periódico dos pais à escola.
- Implantação da Poupança Escola: depósito em conta poupança para o aluno das famílias beneficiadas com o Bolsa Escola que tenha sido aprovado no ano letivo, com retirada apenas se e quando concluir o Ensino Médio.
- Dia da Família na Escola, para presença e confraternização dos pais.
- Incentivo à criação de associações de pais e mestres que atuem em parceria com as escolas para melhorar a gestão escolar.

4. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

C. Estrutura pedagógica

- Limite de 30 alunos em sala de aula.
- Arte nas escolas, inclusive execução da Lei nº 13.006/2014, que obriga a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de Educação Básica.
- Qualidade da merenda.
- Concentração dos feriados no primeiro ou último dia da semana.
- Ampliação do número de escolas com horário integral.
- Erradicação do analfabetismo de adultos e alfabetização na idade certa.
- Limpeza e conforto nos prédios escolares.
- Ampliação do acesso à internet de banda larga.

D. Complementação pedagógica

- Palestras ministradas por cientistas nas escolas.
- Formatação de boas bibliotecas em todas as escolas, inclusive com jornais e revistas.
- Promoção intensa de leitura e literatura.
- Premiação aos melhores alunos.
- Olimpíadas escolares, esportivas, culturais e literárias.
- Envolvimento da mídia, TV e rádios, com produção/exibição de programas educacionais.
- Ampliação do ensino a distância no Ensino Médio.
- Grupos de debate por meio de programas de mensagens de texto instantâneas sobre temas variados.
- Substituição de quadros tradicionais por lousas inteligentes.

E. Estrutura política

- Transformação do Ministério da Educação em Ministério da Educação de Base.

F. Gestão

- Seleção de gestores com base em consulta à comunidade, mas condicionando a escolha entre candidatos com diploma da escola de gestores.

- Blindagem contra contingenciamentos orçamentários na Educação.
- Aumento da eficiência no uso de recursos.

A combinação do Salto com a Melhoria

Ficar prisioneiro da Melhoria significaria condenar o Brasil a uma posição de atraso em relação ao resto do mundo, mas a estratégia do Salto depende de uma consciência que a população, as lideranças e mesmo os ativistas da Educação, educadores e educacionistas, não têm; além disso, mesmo quando a consciência chegar, o Salto será paulatino, por blocos de cidades, demorando décadas para cobrir todo o território nacional.

A estratégia correta deve ser, portanto, combinar a implantação paulatina do Salto por cidades, com a execução das medidas que permitem a Melhoria em todo o País.

Educação, uma teia tecida coletivamente

Cybele Amado

Graduada em pedagogia e mestre em desenvolvimento e gestão social pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), é diretora presidente do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (Icep). Participa do grupo de Empreendedores Sociais associado à Fundação Schwab e é sócia efetiva do Todos Pela Educação.

Nos anos 1980, o debate em torno da democratização do ensino colocou a formação dos professores como meio de garantir a elevação dos padrões de qualidade da Educação. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos¹, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia, definiu as diretrizes para a Educação em todo o planeta e, a partir dela, os países signatários começaram a se mobilizar. No Brasil, o MEC² propôs um plano decenal para o período de 1993 a 2003 e deu ênfase à falta de habilitação dos professores e demais profissionais que atuam na área. A LDB³, aprovada em 1996, acentuou a necessidade da capacitação em serviço e destacou os programas de formação continuada para os profissionais da Educação.

Na esteira dessa movimentação, o MEC publicou, em 1998, os RFP⁴, propondo um currículo mínimo para a formação inicial. O documento se fundamenta em pesquisas realizadas, principalmente, por Donald Schön, António Nóvoa e Isabel Alarcão, estudiosos que sugerem ênfase na reflexão, análise e problematização de situações vivenciadas no exercício profissional.

1. Organizada pelo Banco Mundial com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud).

2. Ministério da Educação.

3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

4. Referenciais para a Formação de Professores.

A tríade *conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação* passou a constar do discurso oficial e, com ela, seria o fim de uma concepção de professores pautada na racionalidade técnica para outra em que eles têm o direito de tomar a própria prática como objeto de reflexão.

Contudo, os cursos de pedagogia e as licenciaturas continuam com seus currículos focados em teorias e legislações, e os alunos declaram que não se sentem preparados para entrar em sala de aula depois de formados, como comprovam pesquisas realizadas em 2009 e 2010 pela Fundação Victor Civita em parceria com a Fundação Carlos Chagas⁵.

A reformulação dos currículos do nível superior para a formação docente é imprescindível, porém os quatro anos de faculdade nunca dão conta de oferecer o conhecimento, o “saber fazer” e o “saber ser” necessários para equacionar os problemas pedagógicos que emergem diariamente na sala de aula. Surge aí a não menos imprescindível *formação permanente ou continuada* para os profissionais que estão no exercício da função na sala de aula, na gestão da escola ou na gestão pública da Educação.

Para nós, do Icep⁶, que temos a formação dos profissionais da Educação como principal plataforma de atuação, formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos; antes, é atuar coletivamente em torno da resolução de problemas. Acreditamos que uma mudança nos padrões da Educação pública brasileira não se dará sem um real e significativo investimento na formação dos educadores. Porém não é qualquer programa que consegue cumprir essa tarefa desafiadora. A formação permanente que defendemos deve seguir alguns parâmetros:

- 1. Formação de todos os profissionais da Educação.** Em um sistema público de ensino, todos os sujeitos devem estar em formação para que os resultados da aprendizagem dos alunos sejam qualificados. É pouco eficaz realizar formação continuada de professores se os outros membros da rede – coordenadores pedagógicos, diretores escolares e equipe de apoio da Secretaria de Educação – não participarem de for-

5. *Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos e A atratividade da carreira docente no Brasil*, coordenadas por Bernardete Gatti e equipe.

6. Instituto Chapada de Educação e Pesquisa.

mações específicas em suas áreas. É preciso instituir uma dinâmica na qual os próprios sujeitos se responsabilizem pela formação continuada uns dos outros – coordenador pedagógico formando a equipe docente da escola; equipe técnica da Secretaria de Educação formando coordenadores pedagógicos e diretores escolares; formadores de formadores formando a equipe técnica –, tecendo uma teia que ofereça apoio político e técnico ao profissional em formação e, com o tempo, traga autonomia para a rede dar continuidade ao próprio processo formativo. Embora o diploma de nível superior seja importante para os profissionais que atuam na escola, não é ele que qualifica a Educação de um município, e sim uma rede bem engendrada que dá sentido ao conhecimento que vem da academia.

2. **Conteúdo da formação com foco na aprendizagem.** A formação é um processo de mudança institucional, devendo, por isso, estar articulada com as instituições nas quais os formandos exercem sua atividade. Por isso, consideramos a escola o *locus* principal da formação e a sala de aula o principal fornecedor dos conteúdos a serem discutidos nesse espaço. Em outras palavras, o conteúdo tem de estar umbilicalmente associado aos contextos de trabalho e às características e necessidades de cada turma, escola e rede de ensino. Portanto, palestras, jornadas, oficinas e cursos genéricos planejados sem levar em consideração as demandas dos formandos e com temas que não dialogam com a sala de aula não atingem a meta de melhorar o ensino e promover a aprendizagem.
3. **Proposta de formação construída com os sujeitos a serem formados.** Se a formação deve ter como base os problemas de ensino que surgem em cada sala de aula (no caso dos professores) e as questões de gestão que favorecem a aprendizagem (no caso de coordenadores pedagógicos e diretores escolares), nada melhor que os próprios professores, coordenadores, diretores e membros da equipe técnica formulem e avaliem os programas formativos, sendo os artesãos de todo o processo. Reforçando: palestras, jornadas, oficinas e cursos genéricos construídos fora da rede e sem a participação dos interessados tendem à esterilidade.

Uma teia de várias dimensões

O problema da formação docente é muito sério e grave para que apenas

uma escola ou um município vença-o de modo isolado. Dificilmente uma escola tem condições de investir em um programa formativo a longo prazo e sustentá-lo sem apoio técnico, político e institucional da rede de ensino. Para muitos municípios de pequeno e médio portes, também pode ser inviável bancar sozinho uma iniciativa dessas. A experiência de mais de 20 anos do Icep com formação de educadores mostra que a colaboração é a maneira mais eficiente de superar dificuldades e obter resultados: educadores colaborando entre si, escolas compartilhando experiências pedagógicas e redes de ensino otimizando recursos em parceria com outras redes – tudo isso com o apoio da comunidade e, em alguns casos, de parceiros privados.

Com esses princípios, o Icep desenvolveu a tecnologia dos Territórios Colaborativos pela Educação. Um Território Colaborativo pode ser constituído por um município de grande porte dividido em núcleos (como o Território Salvador, no qual o Icep atua desde 2015) ou por dois ou mais municípios de pequeno ou médio porte interessados em resolver problemas comuns nas respectivas redes de ensino (como os demais territórios formados pelo Icep na Bahia, em Alagoas e em Pernambuco), considerando a autonomia e a identidade de cada componente.

A formação de um Território Colaborativo favorece:

- a implantação da formação continuada no contexto de trabalho;
- a troca de experiências entre redes;
- a disseminação de boas práticas educacionais em diversas regiões;
- o estabelecimento de um ciclo de lideranças formativas nas redes públicas de ensino;
- a amortização dos custos de cada parceiro, com os municípios de pequeno, médio ou grande porte dividindo os gastos das ações formativas;
- a participação de parceiros privados; e
- o processo educacional como parte de um contexto cultural.

Um tecido permanente

Para garantir a continuidade das políticas educacionais – principalmente a de formação de profissionais da Educação –, o Icep, em parceria com educadores, pais, comunidade e gestores educacionais, desenvolveu a Campanha pela Educação nos Territórios Colaborativos da Chapada

e do Semiárido. Periodicamente, são organizados fóruns e seminários nos quais todos avaliam as boas práticas educacionais implementadas na rede municipal e elegem os membros de uma comissão permanente de avaliação.

Por exemplo, no município de Tapiramutá, na Bahia, a comunidade organiza, desde 2004, o Dia E, auge da Campanha pela Educação, que acontece a cada quatro anos, coincidindo com as eleições municipais. Nele, são sugeridas e eleitas propostas no eixo da formação inicial e continuada, mas também nos de currículo, infraestrutura, alimentação e transporte escolar. Geralmente, cerca de 80% das propostas são implementadas até o final de cada gestão.

A efetiva participação da comunidade, dos pais e dos educadores é a melhor maneira de anular os efeitos negativos da descontinuidade administrativa, pois, quando a população compreende a relevância de determinada atividade educativa, esta tende a se tornar política de Estado, e não apenas de um governo, independentemente das mudanças políticas próprias do processo democrático.⁷

Resultados e propostas

A tecnologia dos Territórios Colaborativos pela Educação tem trazido resultados positivos. De 2013 a 2015, último biênio de avaliação do Ideb⁸, todos os municípios em que o Icep está ou esteve presente tiveram crescimento da nota nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De 29 cidades, só duas não bateram a meta, embora tenham apresentado evolução. Alguns municípios surpreenderam: Ibitiara, na Bahia, saltou de 4,0 em 2013 para 6,5 em 2015 – a nota mais alta de uma rede municipal baiana e que já supera a meta estabelecida pelo MEC para 2021 (de 6,1); Novo Horizonte, com 6,3, e Piatã, com 6,1, ambos também na Bahia, obtiveram um avanço considerável, saindo de 5,7 e 5,5, respectivamente (a previsão para os dois em 2015 era de 4,8).

Com base nessas conquistas, o Icep propõe iniciativas que podem ser fomentadas pelo poder público a curto, médio e longo prazos:

7. Mais informações sobre a Campanha pela Educação em: <<http://institutochapada.org.br>>. Acesso em: 21 maio 2018.

8. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

- **Ampliar a troca de experiências entre as redes de ensino por meio de ações intra e intermunicipais.** Cabe aos sistemas garantir tempos e espaços permanentes de formação continuada, com agenda planejada de encontros e seminários escolares, regionais e municipais, para que o intercâmbio aconteça.
- **Favorecer o diálogo entre as redes de ensino e as universidades.** As formações inicial e continuada oferecidas pelo Ensino Superior devem ter forte relação com o território para a definição do currículo de formação. Ainda que os cursos tenham currículo preestabelecido, é possível criar um fórum permanente de interação com as lideranças municipais de Educação para reformular e/ou adaptar os programas existentes.
- **Incentivar as lideranças educacionais locais a participar das decisões sobre a formação continuada e o material pedagógico.** A participação direta ou indireta de todos os educadores no processo formativo é fundamental para o comprometimento com a causa. A experiência do Icep em Salvador instituiu um novo fórum de participação: as reuniões para a elaboração dos cadernos pedagógicos (material próprio da rede, de língua portuguesa e matemática, distribuído desde 2016 a alunos e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental), em que os educadores levam suas experiências e discutem conhecimento didático – essência da transformação da prática.

Conclusão

Desde 2006, o informe do Preal⁹ afirma que, para que todas as crianças recebam uma Educação de qualidade, são necessárias duas mudanças fundamentais na política educacional:

1. converter a aprendizagem de todos – estudantes, educadores, pais e comunidade – na principal medida do êxito da Educação; e
2. fazer com que as escolas se responsabilizem, perante os cidadãos, pelos sucessos dos objetivos educacionais.

Creio que o primeiro item já tem sido alvo de preocupação dos sistemas de ensino e é possível visualizar algum avanço, ainda que tenhamos

⁹. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe.

muitos desafios. Porém poucos esforços qualitativos estão concentrados no segundo item. As sugestões aqui apresentadas poderão contribuir para reverter esse quadro, acreditando que é possível que comunidades, educadores e gestores, nas salas de aula e escolas, transformem para sempre a Educação em seus municípios e em nosso País.

A Educação e sua relação com características socioemocionais no Brasil

Daniel Domingues dos Santos e Fernando de Lollo

Daniel Domingues dos Santos é formado em economia pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em economia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e doutor em economia pela University of Chicago (EUA). Atualmente é professor doutor de economia da Universidade de São Paulo (USP), *campus* Ribeirão Preto. Atua principalmente com desenvolvimento socioemocional no ambiente escolar. Fernando de Lollo é formado em ciências econômicas pela USP Ribeirão Preto e pesquisador associado do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Economia Social (Lepes) desde 2015. Tem como principais interesses a área de mercado de trabalho, as habilidades socioemocionais e seus impactos na desigualdade salarial.

As competências socioemocionais sempre foram relevantes preditores de sucesso na vida. Estudos em diferentes áreas do conhecimento dão conta de que indivíduos com maior controle de suas emoções, com maior capacidade de elaborar e persistir em projetos de vida e com uma atitude mais amável com seus semelhantes conseguem maior sucesso no mercado de trabalho, manutenção da estrutura familiar e até mesmo melhores indicadores de saúde. No período recente, o debate em torno da importância dessas competências e de trabalhá-las no contexto educacional vem ganhando espaço, e pretendemos examinar aqui as razões para isso.

Em primeiro lugar, as inovações tecnológicas indicam que características socioemocionais são cada vez mais importantes para determinar o sucesso no mundo do trabalho. A mecanização da produção costuma eliminar com mais frequência as tarefas rotineiras e intensivas em conhecimentos elementares do que as intensivas em interações sociais e no controle das emoções. As capacidades de autocontrole e de planejamento auxiliam os indivíduos a ter flexibilidade para adaptar-se ao ambiente e enxergar as melhores oportunidades no longo prazo em um contexto cada

vez mais imprevisível. Pesquisa com empresários do Brasil, da Argentina e do Chile mostraram de modo convincente que habilidades socioemocionais são aquelas que mais fazem falta nos ambientes corporativos de hoje, atingindo em todos os países mais de 50% de citações, bem acima do sentimento de falta de competência técnica.

Em segundo lugar, as competências socioemocionais são cada vez mais importantes para o sucesso escolar. Parte da explicação resulta da própria reação dos gestores educacionais diante do aumento da complexidade do mundo do trabalho, que acabou por expandir drasticamente os componentes curriculares para tentar abarcar todos os conhecimentos que parecem imprescindíveis na atualidade. O excesso de informação é, muitas vezes, estressante *per si*, ao exigir cada vez mais planejamento, atenção e foco, mas também por dificultar a tomada de decisão e produzir a sensação de que se está sempre aquém do necessário para alcançar o sucesso. Além disso, competências socioemocionais parecem ser particularmente importantes em um período de profunda mudança nas relações sociais.

O debate a respeito de características psicológicas e sociais remonta a muito tempo. Autores e filósofos clássicos já davam importância a aspectos como capacidades de planejamento, de protagonismo e de autocontrole na vida em sociedade. No entanto, a urgência de formar mão de obra qualificada adequada às exigências da economia industrializada e o rápido avanço nas técnicas de mensuração de capacidades cognitivas ao longo do século 20 fizeram com que a Educação de massa fosse predominantemente voltada para o desenvolvimento cognitivo e para a transmissão de conhecimentos.

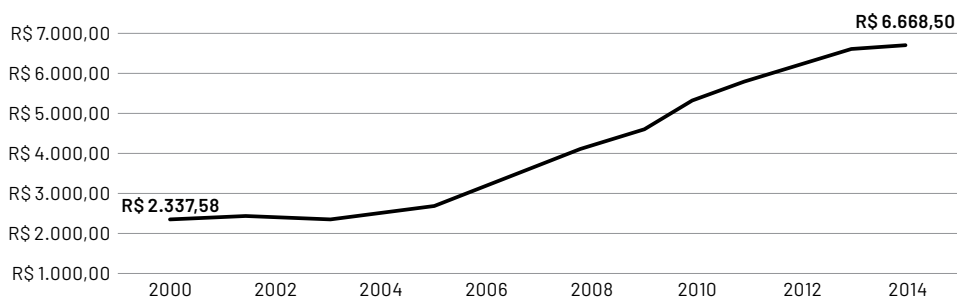
Contudo, a prioridade única pelo cognitivo parece não ser mais tão eficiente na formação de um cidadão para o mundo atual. Maior quantidade de exercícios, de repetições de contas e de atividades com foco na pura assimilação de conteúdo pode ajudar na conquista de boas notas, mas não é mais suficiente para inserir um indivíduo na sociedade e prepará-lo para os desafios do futuro. A formação integral das pessoas deve passar pela aprendizagem de habilidades de resiliência, afetividade e bom trato interpessoal. Para se desenvolver por completo, o ser humano precisa aprender a interagir, criar laços, ser otimista, traçar e alcançar as metas almejadas. A literatura mostra que essas habilidades são, no mínimo, tão importantes quanto conhecimentos de português e matemática em prever sucesso no futuro, sendo fundamentais para o êxito escolar

e justificando cada real gasto em Educação, uma vez que têm impacto muito maior sobre a aprendizagem dos alunos capacitados com elevada autoestima e sentimento de protagonismo.

O paradoxo educacional brasileiro

No âmbito das políticas públicas educacionais, o panorama educacional brasileiro Brasil é um caso intrigante, e as habilidades socioemocionais podem ser a peça faltante no quebra-cabeça. É fato que os gastos do governo em Educação vêm aumentando durante os últimos anos, de modo que alguma melhora nos índices escolares fosse esperada.

ESTIMATIVA DO INVESTIMENTO PÚBLICO DIRETO REAL EM EDUCAÇÃO POR ESTUDANTE TODOS OS NÍVEIS DE ENSINO



Valores atualizados para 2014 pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA).

Fonte: dados do Portal Inep. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

Contudo, vemos um cenário diferente do previsto. Indicadores de desempenho e de fluxo, em particular no Ensino Médio, parecem não ter melhorado na mesma velocidade do aumento do investimento, que quase triplicou no período de 2000 a 2014. Quando analisamos somente essa etapa, encontramos dados ainda mais curiosos: os gastos mais que triplicaram e o desempenho, medido pelo Ideb¹, ficou praticamente constante.

1. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é um indicador calculado com base no resultado dos alunos na Prova Brasil e no fluxo escolar. Criado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2007, tem metas a serem atingidas a cada dois anos.

VARIACÃO DO INVESTIMENTO DIRETO REAL E VARIACÃO DO IDEB PARA O ENSINO MÉDIO				
Ano	Ideb	Variacão Ideb	Investimento direto* em R\$	Variacão investimento* em R\$
2005	3,1	-	1.527,73	-
2007	3,2	0,1	2.575,85	1.048,12
2009	3,4	0,2	3.141,86	566,01
2011	3,4	0	4.905,56	1.763,70
2013	3,4	0	25.901,74	995,87
2015	3,5	0,1	*	*

* Valores referentes a 2014 pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA).

Fonte: dados do Portal Inep e do QEdu. Disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais>> e <QEdu.org.br>. Dados do Ideb/Inep (2015). Acesso em: 14 jan. 2018.

É comum ouvirmos que o simples aumento de recursos destinados à Educação não é condição suficiente para que melhorias ocorram, e, em geral, o diagnóstico aponta para problemas de gestão, como se o que verdadeiramente importasse fosse a maneira como se gastam esses recursos. Pensamos que esse argumento pode ser no máximo parte da explicação. O Brasil é um país de decisões educacionais descentralizadas, e grande parte de nossos municípios possui programas inovadores nessa área. Por tentativa e erro, se o problema estivesse apenas na gestão escolar, deveríamos observar mais casos de sucesso do que os de fato verificados. Parece-nos que não basta melhorar nossa gestão nas áreas em que a escola tem sido tradicionalmente incumbida de atuar; é preciso ir além e reconhecer que ela tem um papel na formação dos estudantes que transcende a transmissão de conteúdos escolares e que mesmo essa missão tem poucas chances de êxito se não conseguirmos desenvolver neles condições mínimas de autoconfiança e características interpessoais de convívio.

É nesse contexto que as habilidades socioemocionais se mostram uma saída para essa barreira aparente nos indicadores brasileiros. Não basta que uma escola seja bem equipada, com os melhores professores e o melhor plano educacional; é necessário também que se entenda o lado do aluno, que, para ter um bom desenvolvimento e uma boa aprendizagem, precisa ser disciplinado, focado, bastante curioso e aberto a experiências.

Alguns passos para a inclusão de competências socioemocionais na aprendizagem têm sido dados. A terceira versão da BNCC² da Educação Infantil e do Ensino Fundamental acrescenta a promoção do desenvol-

2. Base Nacional Comum Curricular.

vimento socioemocional nas escolas, trazendo uma nova dimensão a ser trabalhada pelos professores e adaptando o currículo ao mundo atual. Cidades como São Paulo, Rio de Janeiro, Sobral (CE), Manaus (AM) e Chapecó (SC) oficializaram modificações importantes nos currículos, missões e expectativas de resultados das escolas. Estados como Ceará, Espírito Santo, Santa Catarina, Pernambuco e Goiás desenharam (e alguns implementaram) programas em larga escala com resultados majoritariamente exitosos.

A experiência internacional

Iniciativas parecidas com essas foram realizadas há algum tempo ao redor do mundo. Casos recentes incluem especialmente Cingapura, Finlândia e Austrália, e metrópoles como Ottawa (Canadá), Oslo (Noruega), Tóquio (Japão) e Seul (Coreia do Sul). No distrito de Ontário (Canadá), o ensino de características sociais na escola foi incluído em 2009, a partir da percepção de que as crianças careciam de um desenvolvimento mais amplo em relação ao preparo para a vida adulta.

Cingapura é um exemplo de como características socioemocionais vêm ganhando importância. Reconhecidamente um dos melhores sistemas educacionais em termos de resultados dos alunos em rankings como o Pisa³, e um país que sempre focou em resultados, concluiu que as escolas se tornaram ambientes competitivos e estratificados, onde os mais ricos têm muito mais chances que os mais pobres.

Essa estratificação, que tem início nas escolas e em interpretação tradicional do ideal de meritocracia, não gera mobilidade social e divide o País socialmente. Dado esse contexto, têm sido feitos esforços para produzir um novo modo de enxergar a aprendizagem, de maneira mais justa, equitativa e integral, construindo uma sociedade menos dividida e que promove o desenvolvimento das habilidades necessárias para encarar as novas demandas da economia.

3. O Programme for International Student Assessment, ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), é aplicado de maneira amostral a estudantes na faixa dos 15 anos de mais de 70 países. A prova mais recente foi aplicada em 2015.

Considerações finais

Um mundo mais complexo requer o desenvolvimento de competências que favoreçam a flexibilidade para o trabalho em grupo, a superação de situações de estresse e frustração e o planejamento de tarefas. Do ponto de vista da vida privada, diferentes arranjos familiares, diversificação dos contextos sociais e convívio com o excesso de informação também requerem habilidades socioemocionais, que até agora foram trabalhadas com menos ênfase no contexto escolar.

Uma rotina de treinamento em alguns tipos particulares de conhecimento que pareciam servir para os propósitos imediatos do mundo do trabalho já não comporta a imensa gama de novos conhecimentos tão importantes quanto aqueles, nem permite que os estudantes se insiram em novas trajetórias de vida que precisam de competências não trabalhadas o bastante na escola. A estratégia de aumentar o tempo de aulas e introduzir novas disciplinas já não funciona em um mundo em que surgem cada vez mais novos conhecimentos, todos aparentemente fundamentais para nossa vida. O dia, porém, continua tendo as mesmas 24 horas. Nunca foi tão importante desenvolver a autonomia e a metacognição.

Tudo indica que investimentos na aprendizagem integral, incluindo habilidades de viver em sociedade em paralelo ao currículo tradicional de competências cognitivas, podem potencializar as iniciativas realizadas pelos diferentes governos em Educação, que, nos moldes atuais, parecem ter encontrado uma limitação caracterizada pelos indicadores de desempenho e abandono, os quais permaneceram constantes nos últimos anos.

Equidade racial na Educação: diversidade étnica como tema nacional

David Raimundo Santos

Frei da Ordem dos Frades Menores (OFM), filósofo, teólogo e especialista em ações afirmativas, é fundador da ONG Educafro.

Debater o tema da Educação do povo negro não é apenas falar da realidade de uma parte da população: é discutir o Brasil. Porque a escravidão marca tudo o que nosso País produziu, sua riqueza e sua pobreza. Mais ainda, a falta de escola básica pública de qualidade e o impedimento do acesso ao Ensino Superior perpetuaram a desigualdade socioeconômica entre brancos e negros no Brasil.

Pessoalmente, demorei a me despertar quanto a minha identidade negra. Percebi durante o seminário que não valorizava a cultura de meu próprio povo. Entendi que historicamente e ainda hoje o Estado brasileiro priva a população negra de seus direitos. A desvalorização que eu até mesmo reproduzia é reflexo disso. E os dados do Ensino Básico público escancaram uma realidade cruel que leva ao ciclo vicioso da desigualdade.

Há uma diferença étnico-racial logo na Pré-Escola, em que as crianças de 4 e 5 anos já devem, por lei, frequentar a sala de aula. Em 2015, segundo dados do IBGE/Pnad¹, enquanto 8,4% das crianças brancas estavam fora da escola, esse nível subia para 12,7% para as negras (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017, p. 18).

Tal dificuldade de acesso se soma à crise de aprendizagem presente no Ensino Fundamental. Um dos fatores responsáveis por isso é a alta rotatividade de professores em escolas em bairros de periferia, voltadas para crianças mais pobres. Eles precisam dividir sua atenção em mais

1. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

turmas, por lecionarem em mais de uma instituição. A consequência é que o aluno tem menor aprendizagem justamente por receber docentes desgastados e desmotivados, com quem não têm tempo de construir boa relação. A desvalorização histórica dos professores afeta diretamente o futuro do Brasil.

Além disso, os próprios docentes não são remunerados como deveriam. De acordo com a Pnad 2015, os salários daqueles com curso superior correspondiam a 52,5% da média do rendimento de outras carreiras com o mesmo grau de instrução (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017, p. 113). A aprendizagem dos estudantes fica comprometida devido à ausência de valorização do salário docente e à inexistência de incentivos, pelos gestores públicos, ao trabalho em áreas periféricas.

Isso é comprovado pelos dados da ANA². Em 2014, entre os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública com nível socioeconômico muito baixo (renda familiar mensal de até um salário mínimo), apenas 14,3% tinham aprendizagem suficiente em alfabetização em matemática (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017, p. 50). De outro lado, entre os estudantes da rede pública com nível socioeconômico muito alto (renda familiar mensal superior a sete salários mínimos), o índice era de 85,9% (idem, ibidem).

Todo o processo culmina no Ensino Médio, em que os adolescentes negros sem aprendizagem suficiente não têm condições de acompanhar o conteúdo e muito menos de competir com estudantes brancos ricos por vagas nas universidades públicas brasileiras. Reproduz-se, assim, uma sociedade dividida entre os que nasceram para “mandar” e os que vivem para “obedecer”.

Esse é o contexto de muitos dos alunos negros e brancos pobres que vêm à Educafro, cujo ideal é que as cotas não sejam necessárias. No entanto, para que isso aconteça, é preciso que os governantes levem a sério a necessidade da inclusão do povo negro por meio da Educação. Incentivar professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental a lecionar em escolas de periferia e bairros mais pobres é o começo. É inaceitável que prefeitos e governadores aloquem docentes recém-formados para essas instituições. Os professores de áreas mais pobres devem receber salários maiores que os do restante da rede de ensino para que se promova a equidade por meio da Educação.

2. Avaliação Nacional da Alfabetização.

Outra proposta importante para reduzir a desigualdade nos primeiros anos de ensino é a escola em tempo integral. Durante seu governo no Rio de Janeiro, Leonel Brizola investiu em Cieps³ de tempo integral. Esse modelo tem de ser aplicado como política educacional de Estado, porque, além do ensino, oferece esporte e alimentação aos alunos.

Além disso, é preciso desenvolver as competências e habilidades socioemocionais dos alunos em seu contraturno. A população mais pobre tem menos acesso aos bens culturais e o ensino brasileiro deve proporcionar a essas crianças a oportunidade de desenvolver aspectos da Educação que vão além das competências cognitivas.

Entretanto, não se pode descuidar do Ensino Médio. Além da baixa qualidade dessa etapa, a cultura do trabalho infantil fomentada pela baixa instrução distorce todo o propósito da Educação. Enquanto famílias brancas mais instruídas impedem os filhos de trabalhar para que possam focar os estudos, as negras, mais simples, exigem que os seus trabalhem para ajudar na economia de casa. O filho que não trabalha é malvisto e, quando ele trabalha e estuda, sua aprendizagem na escola é pior. Ademais, muitos jovens saem da escola para trabalhar, mas percebem que o dinheiro do tráfico de drogas é mais rápido. Então, além de deixarem a sala de aula, muitos também abandonam o trabalho para servir ao tráfico. A omissão do Estado é responsável direta por essa realidade.

Para combater esse problema, é importante que os alunos ganhem para estudar. Nesse sentido, uma das lutas da Educafro é que haja bolsas de estudos em escolas privadas para alunos negros. Defendemos que a Lei de Cebas⁴ determine a oferta de bolsas a estudantes negros, chamado de ProUninho (COTAS, 2012).

Educação como política de Estado

O investimento deve refletir a prioridade da Educação como política de Estado. Há um divórcio entre os interesses políticos dos governantes e a necessária garantia dos direitos do povo negro. Outro fator importante é o cumprimento da lei que estabelece o ensino da história da África, dos africanos e da luta do negro no Brasil, bem como da cultura negra e do

3. Centros Integrados de Educação Pública.

4. Lei de Certificação de Entidades Beneficentes de Assistência Social na Área de Educação (Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009).

negro na formação da sociedade nacional⁵. O marco legal de 2003 determina que o assunto integre o currículo de escolas públicas e privadas, mas essa ainda não é realidade na maioria delas.

É evidente que sem Educação não se promove justiça racial e socioeconômica. Para gerar equidade para negros e mais pobres, é imprescindível eleger candidatos que priorizem a Educação e invistam mais em sua qualidade. Isso, porém, deve ser acompanhado de mais vigilância da sociedade quanto à aplicação do dinheiro público.

Mudar as universidades para mudar o Brasil

As universidades brasileiras estão adotando um ensino europeizado. O exemplo mais gritante é a USP⁶, na qual é possível ver os erros de todas as outras. Fundada em 1934 pelo grande educador Fernando de Azevedo, que se uniu a Júlio de Mesquita Filho para modernizar a Educação Superior, tinha como objetivo oferecer às elites de São Paulo um sólido instrumento para o conhecimento científico. Desde seu nascedouro, a USP tem sido omissa com relação aos direitos de negros e indígenas. O jornal O Estado de S. Paulo de 23 de abril de 2013 trazia a seguinte manchete: “Só 7% dos alunos de escola pública entraram na USP”. Ocorre que quase 90% dos que terminam o Ensino Médio no estado de São Paulo vêm de escolas públicas. Onde está a expressiva população negra?

Somos a favor da autonomia das universidades, mas jamais a Constituição deu-lhes autonomia para excluir insistentemente, como tem sido a prática de todas elas! A meta de atingir a inclusão de 50% de negros, indígenas e brancos pobres da rede pública, exigida pelo governador Geraldo Alckmin (que deveria ser cumprida até 2016, mas o Conselho Universitário a transferiu para 2018), é o mínimo que esperamos da USP!

O grande professor da mais importante universidade do mundo, Harvard, nos Estados Unidos, Dr. Michael Sandel, evidencia, em seu livro *Justiça: o que é fazer a coisa certa*, que compensar injustiças históricas e erros do passado é a missão número um das universidades eticamente responsáveis (SANDEL, 2011). Ele atesta com autoridade que a escravidão foi uma injustiça do passado e que precisa ser corrigida hoje com inclusão. Isso é responsabilidade dos que estão no poder do Conselho

5. Lei do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003).

6. Universidade de São Paulo.

Universitário. Conclamamos os membros do Conselho Universitário de todas as instituições, especialmente da USP, a realizar essa tarefa com consciência, responsabilidade e competência. A Unesp⁷ e muitas outras adotaram cotas para negros e estão atingindo a meta. Todas as universidades precisam seguir o exemplo de Harvard e incluir em seus projetos político-pedagógicos o compromisso da inclusão, da diversidade étnica e de classe social.

O futuro da Educação passa pelo social

Educação Social é a ação educativa que privilegia o coletivo e persegue a participação, a cooperação e o desenvolvimento de habilidades e capacidades que beneficiem a sociedade em geral. O sucesso profissional, a empregabilidade, a respeitabilidade e a remuneração financeira são consequências do processo de legitimação social do próprio grupo dentro do qual se atua. A Educação Social é a contraproposta à Educação individualista, de coleção de títulos e diplomas que alimentam a competição e a ambição desenfreada. Situa-se dentro da chamada Pedagogia Social e tem como *corpus* de conhecimento a Teoria Geral da Educação Social, fortemente amparada nos ensinamentos de Paulo Freire.

A citada historicidade do povo negro suscita uma forte ação educativa no campo da cultura, o que prefigura um dos domínios de atuação da Educação Social: o sociocultural, que tem como áreas de concentração as manifestações do espírito humano expressas por meio do corpo, dos sentidos e do pensamento, tais como as artes, a cultura, a música, a dança e o esporte, em suas múltiplas modalidades.

Pelas características dessas manifestações, o *locus* privilegiado para a intervenção sociocultural são todos os espaços públicos e privados nos quais elas possam acontecer. A intervenção nesse domínio visa a harmonização do afrodescendente em suas dimensões históricas, culturais e políticas, dotando-as de sentido para ele.

O fator resistência, também citado anteriormente, pressupõe fortes ações no sentido de promover e garantir direitos a quem deles foi usurpado no passado. Essa linha de ação configura o domínio sociopedagógico, que tem como áreas de concentração a infância, a adolescência, a juventude e a terceira idade. A intervenção sociopedagógica visa, sobretudo, o

7. Universidade Estadual Paulista.

desenvolvimento de habilidades e competências sociais que permitam ao afrodescendente a ruptura e superação das condições de marginalidade, violência e pobreza que caracterizam sua exclusão social.

Por suas características, é *locus* privilegiado para a intervenção socio-pedagógica o aparato jurídico, policial e administrativo que a sociedade criou e utiliza para readaptar o afrodescendente socialmente, como abrigos, unidades de internação de adolescentes autores de ato infracional, abrigos para idosos, albergues para migrantes e imigrantes, instituições psiquiátricas e unidades prisionais, mas considera que a rua, a família e a empresa são espaços que também servem a esses propósitos.

A antropeeducação – ou etnopedagogia – como ação educativa organizada, sistemática, contínua e intencional pressupõe uma consciência étnica que se traduz em compromissos da Educação Social com o povo negro. Essa perspectiva configura outro campo de atuação da Educação Social: o domínio sociopolítico.

Conclusão: acreditamos em uma Educação coletiva

Esse futuro tem como áreas de concentração os processos coletivos, sociais e políticos, expressos, por exemplo, na forma de participação, protagonismo, associativismo, cooperativismo, empreendedorismo, geração de renda e gestão social. A intervenção sociopolítica visa o desenvolvimento de habilidades e competências para qualificar a participação na vida social, política e econômica da comunidade na qual o afrodescendente está inserido ou nos espaços onde ele queira estar como sujeito. Seu *locus* privilegiado são a comunidade, organizações não governamentais, movimentos sociais, sindicatos, empresas, igrejas, partidos políticos e governos.

Perspectivas para a Educação Integral

David Saad

Diretor-presidente do Instituto Natura. Foi diretor-executivo da Fundação Victor Civita, do Grupo Abril, diretor de relações institucionais do Hospital Albert Einstein e coordenador geral do Programa de Cultura e Cidadania para Inclusão Social – Fábricas de Cultura da Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo. Também atuou em empresas privadas como Accenture e Promon.

Introdução

São muitas as diretrizes para que a Educação pública brasileira seja integral. A Constituição Federal diz que a Educação deve visar “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Mais recentemente, o Centro de Referências em Educação Integral (2017) definiu que “a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural – e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais”. Para o MEC¹, “educação integral representa a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes” (BRASIL, 2017).

Nessa perspectiva, uma das estratégias para viabilizar a oferta de Educação Integral é a ampliação do tempo, situação em que os alunos têm uma jornada escolar chamada de tempo integral. O PNE² define que “o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo” e tem como meta “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

1. Ministério da Educação.

2. Plano Nacional de Educação.

Este artigo tem o objetivo de discutir o papel da Educação Integral, mais particularmente do tempo integral, na agenda da Educação brasileira para o período entre 2019 e 2022. As próximas seções estão organizadas da seguinte maneira: primeiro, apresentamos uma análise contextual da duração da jornada escolar no Brasil e em outros países; em seguida, discutimos sobre as evidências das iniciativas existentes no território nacional; e, por fim, levantamos elementos para os próximos passos dessa agenda para a Educação brasileira.

A jornada escolar no Brasil e no mundo

Um estudo da Unesco³ (BENAVOT, 2004) analisou a distribuição da jornada escolar em mais de 70 países, entre 1980 e 2000, buscando diferentes maneiras de mensurar o tempo que os alunos permanecem de fato em aula. Os estudantes das nações com economia desenvolvida predominantemente assistem a mais de mil horas de aula por ano. Além disso, o estudo concluiu que esse tempo de aula ao longo do ano letivo não variou na média dos países para o período considerado. Há falta de dados e estudos sobre jornadas escolares em nações com economia em desenvolvimento.

Dois casos especiais na relação entre duração da jornada escolar e resultados educacionais são a Finlândia e países do Extremo Oriente. Os alunos da Finlândia alcançam altos resultados de aprendizagem mensurados pelo Pisa⁴ e têm jornadas mais curtas do que os de outros membros da OCDE. Após a última reforma educacional do país, em 2016, os estudantes dos primeiros dois anos correspondentes ao Ensino Fundamental têm cinco aulas de 45 minutos, e os mais velhos, sete, o que não mudou significativamente o tempo de permanência em aula em relação à situação anterior à reforma. Na Coreia do Sul, no Japão e em partes da China, muitos alunos têm aulas complementares em instituições privadas, que não são consideradas nas comparações com outros países.

Nações latino-americanas, além do Brasil, também estão aumentando a jornada escolar de seus alunos. O Chile tem um programa desde a

3. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

4. Programme for International Student Assessment, ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

década de 1990, enquanto a Colômbia e o México começaram a implantar gradualmente escolas que funcionam em tempo integral. Alguns desses programas são de expansão do tempo ainda mantendo uma jornada parcial, de até cinco horas; outros, de contraturno que podem ter propostas curriculares integradas. De todo modo, é evidente uma tendência de longo prazo para equalização com o tempo de aula dos países mais ricos.

No Brasil, a LDB⁵ define que o tempo mínimo de permanência dos alunos na escola é de quatro horas e que deve haver pelo menos 200 dias letivos no ano para toda a Educação Básica. Essa maneira de mensurar a jornada escolar é diferente daquela usada por outras nações que consideram o tempo de aula oferecido aos alunos. Por exemplo, uma jornada de quatro horas na escola equivale a quatro aulas de 50 minutos ou 200 minutos (3,3 horas), e uma jornada de cinco horas, a 250 minutos (4,1 horas). Em 200 dias letivos, nossos alunos têm 660 ou 820 horas de aula, considerando esses exemplos. Para que haja menos desigualdade entre os países, os estudantes brasileiros precisam ter oportunidades de aprendizagem em quantidades similares às oferecidas aos alunos dos países com economia desenvolvida.

Programas de tempo integral no Brasil

A principal iniciativa no Brasil para expandir a oferta de Educação em tempo integral até 2016 foi o programa Mais Educação, que começou em 2008. Por ele, o governo federal transfere recursos para escolas de Ensino Fundamental e Médio implementarem programas de contraturno para os alunos. Esse programa foi o principal responsável pelo aumento de vagas em tempo integral nos últimos anos. Mais recentemente, o governo federal lançou o Novo Mais Educação, com foco mais específico na proficiência em língua portuguesa e matemática.

Uma das críticas com relação ao Mais Educação é a falta de uma integração do currículo do turno regular com o das atividades do contraturno. De fato, trata-se de uma característica importante para que o tempo integral seja uma estratégia efetiva para oferecer uma Educação Integral aos estudantes. Essa é a proposta de dois programas estaduais de escolas de Ensino Médio em tempo integral, em São Paulo e em Pernambuco. Em São Paulo, há mais de 300 dessas escolas, que começaram

5. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

a ser implantadas em 2010 e hoje equivalem a cerca de 5% da rede. Elas obtêm resultados melhores do que as que funcionam em tempo parcial.

O programa de Pernambuco é relativamente maior que o de São Paulo. As Eremas⁶ surgiram em 2004 e agora são mais de 350, em torno de metade da rede. Elas foram implantadas aos poucos durante os últimos anos, de modo que outros estados podem usar os aprendizados dessa experiência quando planejarem uma expansão tão significativa em suas redes. Duas características podem aqui ser destacadas: 1) o aumento da qualidade do ensino pela expansão do tempo com um currículo integrado; e 2) o cuidado com a desigualdade de oportunidades educacionais.

Os resultados de aumento da qualidade do ensino vieram do Ideb⁷: em 2015, Pernambuco dividiu o primeiro lugar entre as redes públicas com São Paulo, estado que tem uma renda per capita duas vezes maior do que a sua. Uma avaliação de impacto das escolas em tempo integral comprova que o aumento desses resultados foi consequência do programa. Para equilibrar a oferta da Educação Integral, um dos critérios para a conversão de escolas em tempo integral foi ter pelo menos uma unidade em cada um dos 184 municípios do estado. Aliado à expansão significativa dentro da rede, Pernambuco é o estado que alcançou os resultados mais equitativos das escolas em tempo integral.

Alinhado com a experiência de Pernambuco, o MEC lançou em 2016 a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que tem como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de Educação de Ensino Médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal por meio da transferência de recursos. O MEC lançou duas portarias, uma em 2016 e outra em 2017, que definiram os critérios para a adesão dos estados e a transferência desses recursos, que devem complementar as despesas estaduais especificamente para as matrículas de alunos em tempo integral durante dez anos.

Essa é hoje a principal política relacionada às escolas em tempo integral no Ensino Médio, à qual quase todos os estados aderiram, atingindo cerca de mil escolas e mais de 100 mil alunos. Os estados têm flexibilidade para implementar propostas escolares específicas, desde que atendam aos critérios mínimos estabelecidos nas portarias. Por exemplo, alguns criaram uma proposta própria de escola integral e de formação de profes-

6. Escolas de Referência de Ensino Médio.

7. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

sores e gestores escolares, enquanto outros contam com parceiros, como o ICE⁸ e o Instituto Ayrton Senna. Apesar desse alcance, a política enfrenta alguns desafios, que incluem a implementação das novas rotinas nas escolas, a adaptação da infraestrutura e a realização das matrículas previstas. Ainda assim, o programa oferece uma oportunidade importante de indução aos estados para que cada vez mais alunos tenham acesso a uma Educação Integral e em tempo integral, sendo de extrema importância a manutenção e a expansão nos próximos anos.

A Educação Integral em 2019-2022

A descontinuidade de políticas públicas educacionais é um grande fator que prejudica a melhoria da Educação brasileira. As políticas de Educação Integral em curso têm de ser mantidas e avaliadas de maneira crítica e criteriosa para evidenciar e potencializar seus pontos fortes, bem como identificar e reformular seus pontos fracos. Devem ser mantidos, aprimorados e expandidos os programas nacionais e estaduais que contribuem para a oferta de Educação Integral.

Para isso, é necessário focar em: 1) integração e adaptação do currículo para a jornada ampliada de modo a oferecer uma Educação Integral de qualidade; 2) formação de professores e gestores escolares para participarem e implementarem essas mudanças; e 3) questões de equidade, oferecendo mais recursos e escolas em tempo integral aos alunos que estão em contextos mais vulneráveis. Programas do terceiro setor, como o Jovem de Futuro e o Educação Integral na Prática, podem também contribuir nesses aspectos.

Com relação aos próximos passos, um desafio para a expansão das escolas em tempo integral e da Educação Integral como um todo é o financiamento. O acompanhamento e a formação continuada de qualidade das equipes escolares são atividades que exigem recursos financeiros e principalmente profissionais capacitados e dedicados. A adaptação da infraestrutura atual e a alocação de professores nas escolas também podem ser gargalos para a conversão em tempo integral. O Instituto Natura realizou um estudo para estimar os recursos para a universalização das escolas em tempo integral em três estados e explorar oportunidades para reduzir o impacto dessa expansão nas finanças das secretarias estaduais.

8. Instituto de Cidadania Empresarial.

Uma de suas conclusões é que, com proporcionalmente poucos recursos adicionais, as secretarias estaduais de Educação conseguirão expandir de modo contínuo a oferta de escolas em tempo integral nos próximos anos.

A Educação Integral pode garantir aos alunos brasileiros uma Educação de qualidade, à qual eles têm direito. O contexto das políticas públicas educacionais no Brasil para o próximo ciclo de governos estaduais e nacional será muito propício para a consolidação das iniciativas de expansão do tempo integral, com currículos integrados para uma Educação Integral e que foram estabelecidas nos últimos anos. Resta a nossos governantes aproveitar essa oportunidade para dar um grande salto na qualidade da Educação brasileira. E a nós, sociedade civil, influenciar e pressionar nossos representantes para que atinjamos os objetivos do PNE e que, enfim, nossas crianças e adolescentes aprendam de maneira significativa e se desenvolvam integralmente como cidadãos e pessoas.

A BNCC¹ e o regime de colaboração: forças catalisadoras do avanço educacional

Denis Mizne

Chief executive officer da Fundação Lemann, é formado em direito pela Universidade de São Paulo (USP). Foi *visiting scholar* na Universidade de Columbia, Yale World Fellow da Universidade Yale e cursou o Owner/President Management da Harvard Business School (EUA). Fundou e dirigiu o Instituto Sou da Paz. É *fellow* Ashoka e conselheiro de várias entidades, como a Fundação Roberto Marinho.

Construir políticas públicas para garantir Educação de qualidade e igualdade de oportunidades a todos os alunos da Educação Básica. Esse é um desafio que precisa ser perseguido e priorizado por meio de estratégias inovadoras que rompam com os resultados limitados e produzam um salto de desenvolvimento. Na última década, o País teve conquistas importantes no combate às desigualdades e aos baixos resultados educacionais. Aumentou o investimento na Educação Básica de 3,2% do PIB² em 2005 para 4,3% em 2014, desenvolveu novos instrumentos de acompanhamento da aprendizagem, a exemplo do Ideb³, e novas avaliações, como a ANA⁴, e expandiu a matrícula líquida de jovens de 15 a 17 anos no Ensino Médio de 51% para 63%, entre outras melhorias significativas. Apesar desses avanços, a Educação brasileira ainda se encontra longe do desejável.

Os resultados de desempenho na aprendizagem são fracos, com mais da metade das crianças chegando ao final do Ensino Fundamental sem estar alfabetizadas em língua portuguesa. A iniquidade se manifesta

1. Base Nacional Comum Curricular.
2. Produto Interno Bruto.
3. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
4. Avaliação Nacional da Alfabetização.

entre os diferentes níveis socioeconômicos, regiões geográficas e mesmo dentro das unidades federativas. Reverter esse cenário, aliando qualidade com equidade, é urgente para frear a ampliação do abismo social.

Em dezembro de 2017, o Brasil deu um passo fundamental nessa direção, com a aprovação da BNCC. A construção desse documento, que define os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para todos os alunos do País, uniu os mais diversos segmentos da sociedade em torno de uma causa comum. O compromisso de todos aqueles que assumiram responsabilidade pelo avanço da Educação brasileira manteve-se acima de polarizações ideológicas. O próximo passo, de implementar a BNCC, também traz uma oportunidade e uma necessidade sem precedentes de articulação e colaboração entre os diversos entes federados e atores educacionais.

Se, de um lado, a BNCC não é uma panaceia, de outro, ao definir o que antes não existia – o direito de aprender –, ela passa a se constituir no alicerce do sistema educacional. Promove, assim, a articulação de todos os elementos desse sistema em direção a um mesmo objetivo. São eles principalmente: currículos e respectivos projetos político-pedagógicos, formação de professores e gestores, materiais didáticos e avaliações. O alinhamento de cada um desses elementos à BNCC configura o núcleo de seu processo de implementação, e apenas uma implementação bem-feita poderá concretizar o potencial transformador desse documento.

Como isso ocorrerá? À luz da BNCC, as secretarias de Educação devem definir ou revisar suas abordagens pedagógicas e concepções metodológicas e traduzir o conjunto das aprendizagens elencadas na BNCC para os diversos contextos locais. A partir dos novos currículos, as escolas poderão reformular seus projetos político-pedagógicos. Simultaneamente, é preciso rever as diretrizes de formação inicial e continuada de professores e gestores, para que preparem os profissionais da Educação no enfrentamento dos desafios reais da sala de aula. A oferta de materiais didáticos de qualidade que reflitam o conjunto de competências e habilidades estabelecidas na BNCC também é crucial para apoiar professores e alunos. Finalmente, deve-se garantir a revisão das matrizes de avaliações, nacionais e locais, para que estas possam servir de elemento indutor da implementação e, sobretudo, monitorar a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento explicitados na BNCC.

Realizar cada um desses processos é tarefa complexa e exige não apenas o investimento de recursos, mas também a disponibilidade e a

mobilização de uma equipe técnica bem preparada e a existência de mecanismos de monitoramento e avaliação de resultados. Somar os esforços das secretarias estaduais e municipais para lidar com esses desafios comuns de implementação, constituindo redes cooperativas organizadas em regime de colaboração, será decisivo para o sucesso da BNCC. Em outras palavras, a busca de sinergias no trabalho das equipes técnicas torna-se um fator-chave para o desenvolvimento de políticas mais coerentes, assertivas e de qualidade e de agendas convergentes que enderecem os principais problemas das secretarias.

Além disso, a necessidade do “fazer junto” se justifica pelas desigualdades técnicas e de recursos entre as redes de ensino. Na ausência de colaboração, as localidades menos favorecidas tenderão a ter mais dificuldades na implementação e, conseqüentemente, piores resultados educacionais. Vale ressaltar, ainda, que essa colaboração beneficia o estudante, na medida em que as aprendizagens são garantidas mesmo que haja transição entre redes. Já no longo prazo, a cultura do regime de colaboração poderá deixar um importante legado para a implementação de futuras políticas sociais: estruturas institucionais para cooperação criadas com o objetivo de implementar a BNCC poderão se tornar instituições de colaboração permanentes.

Para enfrentar esses desafios da implementação unindo forças e otimizando recursos, diferentes modelos de articulação são possíveis. No caso da (re)elaboração dos currículos, por exemplo, cada estado e seus municípios podem construir conjuntamente uma proposta curricular que abranja todo o território do estado. Ou, em desenho distinto, municípios de uma mesma região podem se organizar de maneira colaborativa e com o apoio do estado para apresentar uma proposta curricular de abrangência regional. Há, também, a opção de que municípios se organizem em arranjos colaborativos sem a articulação formal com o estado. Independentemente do modelo escolhido, é fundamental que sejam garantidas a representatividade e a isonomia entre os entes no desenho das políticas e na tomada de decisões, evitando que os municípios não se sintam representados no processo ou não se identifiquem com o currículo (re)elaborado. A rica diversidade local precisa ser preservada e enfatizada nesse processo.

Para tanto, é recomendável o estabelecimento de uma governança, constituída por instâncias consultiva e deliberativa, assessoria técnica e equipes de trabalho, contando com a participação, em cada uma delas, de

representantes das esferas municipais e estadual. É igualmente essencial a presença de outros atores educacionais, como membros dos conselhos estaduais e municipais de Educação, especialistas das universidades, sindicatos, mas sobretudo professores e gestores, que devem ser os primeiros a se reconhecer no novo documento curricular.

Ceará e Pernambuco são dois exemplos claros do potencial do regime de colaboração de impactar significativamente a melhoria da Educação. Em ambos os casos, estado e municípios trabalharam juntos em uma série de iniciativas e programas com foco pedagógico, incluindo elaboração de currículos, acompanhamento de aprendizagens por meio de novas avaliações, formação de professores e coordenadores pedagógicos, assessoria aos técnicos das secretarias municipais e materiais didáticos, dentre outras. Os resultados impressionam: ambos os estados têm superado consistentemente suas metas do Ideb, tanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental como nos finais. O Ceará, em especial, chama a atenção também pelo fato de que 98% de seus municípios atingiram o nível desejável de alfabetização em 2015, um salto gigantesco em relação ao valor de 8% em 2007, ano em que o estado e seus municípios desenvolveram conjuntamente o Paic⁵.

Se até hoje casos como os do Ceará e de Pernambuco eram exceções, a implementação da BNCC indica mudanças relevantes nesse cenário. Já no começo de 2018, 100% dos estados aderiram ao programa federal de apoio à implementação nas redes de ensino, o qual condiciona o repasse de recursos ao exercício do regime de colaboração. Para que essa intenção de cooperação de fato se traduza em prática, o comprometimento dos gestores estaduais e municipais é primordial, mas tão importante quanto é o papel do governo federal. É imprescindível que tanto a atual gestão do MEC⁶ como aquela que for estabelecida a partir das eleições de outubro de 2018 garantam os investimentos financeiros já anunciados para dar suporte às ações das secretarias. Cabe ainda à União ofertar apoio técnico para fortalecer as equipes gestoras estaduais e municipais, acompanhar a execução do planejamento, assegurar o alinhamento e aprimoramento do PNLD⁷ e revisar as matrizes de avaliação nacional até 2019. Ferramentas tecnológicas que possam auxiliar as secretarias na elaboração de seus

5. Programa de Alfabetização na Idade Certa.

6. Ministério da Educação.

7. Programa Nacional do Livro Didático.

currículos e na adequação da ação docente à BNCC também devem estar entre as prioridades imediatas.

A efetivação dos direitos representados pela BNCC, a superação das iniquidades e a garantia de uma Educação que desenvolva o aluno integralmente e o prepare para a participação plena na sociedade passam pelo esforço coletivo e colaborativo. Se, de um lado, as secretarias de Educação serão as grandes protagonistas no momento de tirar o documento do papel, de outro, o alcance do potencial da BNCC depende de que caminhem juntas e com o apoio necessário nesse processo. Assim como em sua construção, o compromisso e a parceria entre os mais diversos atores educacionais para a implementação da BNCC se constituirão na força catalisadora da mudança.

Educação Profissional e profissionalização: direito à Educação e direito ao trabalho

Francisco Aparecido Cordão

Especialista em Educação Profissional, trabalhou mais de 30 anos no Senac de São Paulo, ocupando cargos técnicos e gerenciais. Participa de conselhos de Educação, integra a Academia Paulista de Educação e atua na Peabiru Educacional.

O art. 2º da LDB¹ (Lei nº 9.394/1996), após ter apontado no § 2º do art. 1º que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, define que a Educação democrática com qualidade a que todos nós aspiramos “tem por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Essa mesma “qualificação para o trabalho” está prevista no art. 205 da Constituição Federal de 1988, também denominada, no inciso IV do art. 214, como uma das prioridades a serem incluídas entre as diretrizes do Plano Decenal de Educação, “formação para o trabalho”. Entretanto, a Constituição Federal ainda vai além em seu art. 227, ao destacar entre os direitos que devem ser assegurados “à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade” (como se prioridade já não fosse absoluta!), o direito à profissionalização. Julgo que o mandamento constitucional, aliado ao preceito legal da LDB, deve conduzir nossa proposta de efetiva mobilização do debate nacional sobre políticas públicas educacionais voltadas para o dever de saldar a enorme dívida social do Brasil em relação à Educação de seu povo. Entendo ser nosso dever fomentar o pensamento da sociedade brasileira em torno de algo que signifique real contribuição para a redução das desigualdades sociais, buscando oferecer

1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

respostas sólidas e consequentes para enfrentar o desafio proposto pelo art. 205 da Constituição Federal e pelo art. 2º da LDB, em termos de promoção do “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Nessa perspectiva, entendi que meu apelo neste artigo deveria ser o seguinte: “Educação Profissional e profissionalização: direito à Educação e direito ao trabalho”.

O art. 39 da LDB esclarece que essa Educação Profissional à qual tenho me dedicado nos últimos 45 anos, “no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. A versão original desse art. 39, em 1996, ainda incluía a condução “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Essa orientação foi assumida pelo Parecer CNE/CEB² nº 16/1999, de minha autoria, bem na direção do mandamento constitucional da qualificação ou formação para o trabalho (arts. 205 e 214) ou do direito à profissionalização (art. 227). O desafio de todos nós que atuamos nessa área da Educação Profissional é enorme, se estivermos verdadeiramente comprometidos com a oferta de atividades educacionais destinadas à qualificação profissional para o trabalho bem-feito, orientado para atuar em situações de mudanças cada vez mais profundas e velozes. Esse cenário requer uma permanente disposição para continuar apreendendo e cultivando a necessária prontidão para aperfeiçoamentos posteriores e um compromisso com a concepção do trabalho como princípio educativo e base para a organização e o desenvolvimento curricular. Ou seja, pensar os objetivos, conteúdos e métodos de ensino-aprendizagem, bem como a adoção da pesquisa como princípio pedagógico presente em todo o processo formativo daqueles que viverão do próprio trabalho em um mundo em mutação permanente e que exige qualidade e produtividade como variáveis fundamentais para a sobrevivência profissional e a competitividade local, nacional, regional e mundial.

Nesse contexto histórico no qual vivemos, estou bastante convencido de que esse compromisso ético, estético e político da chamada “Educação Profissional e Tecnológica” em relação aos trabalhadores em processo formativo, bem como seus virtuais empregadores e a sociedade brasileira beneficiária do exercício profissional competente desses educandos, adquire o significado intencional de desenvolvimento contínuo e permanente

2. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

das competências profissionais do cidadão trabalhador. Entendo que essas competências profissionais devem ser consideradas como aprendizagens essenciais para resolver demandas complexas da vida cotidiana, no pleno exercício da cidadania e no mundo do trabalho. Assim, a constituição de competências tem de ser compreendida como um processo contínuo de construção consciente de esquemas mentais que conduzam as pessoas ao saber operativo, mediante o desenvolvimento da capacidade de constante mobilização, articulação e integração de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que as orientam para responder com intenção e maior autonomia intelectual a desafios planejados ou inesperados, tanto na prática social como no mundo do trabalho, no enfrentamento de problemas profissionais rotineiros ou inusitados. Nesse contexto, é essencial desenvolver essa capacidade pessoal, socialmente partilhada, de mobilizar, articular e colocar em prática os saberes em termos de conhecimentos cognitivos e socioemocionais associados a habilidades para reconhecer e conhecer os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, integrando teoria e prática no ato de bem executar o trabalho profissional, cultivando a beleza da obra acabada.

O desenvolvimento pleno de competências profissionais possibilita a oferta de respostas originais e criativas a questões inusitadas da vida diária, profissional e social, gerando atitudes fundamentadas em valores que incluem a ética da igualdade e a estética da sensibilidade, aliadas ao desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico no controle das emoções, orientados pelos princípios políticos da igualdade e da solidariedade na busca do bem comum e do desenvolvimento sustentável. Isso tudo exige que o educando seja continuamente guiado em suas trilhas de aprendizagem para que aprenda a aprender ao longo de seu preparo, para adaptar-se com flexibilidade às novas exigências do trabalho e da sociedade atual, em condições de contribuir para que ele próprio seja e permaneça sempre incluído no mundo do trabalho e na sociedade globalizada. Desenvolver competência profissional como exigência da qualificação para o trabalho implica poder decidir sabendo julgar, analisar, avaliar, observar, interpretar, correr riscos, corrigir fazeres, antecipar soluções para resolver e responder a desafios, convivendo com o incerto e o inusitado.

Atualmente, não se concebe mais o desenvolvimento de uma Educação Profissional como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho. Ela tem se tor-

nado importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade moderna. Impõe-se, portanto, a superação do enfoque tradicional da formação profissional centrada apenas na preparação para a execução de certo conjunto de tarefas. A Educação Profissional requer, para além do domínio operacional de determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões. Ela precisa ser encarada, portanto, como um fator estratégico decisivo no âmbito do desenvolvimento humano, individual e coletivo. É essa orientação estratégica que deve guiar a compreensão do preceito apresentado pelo art. 227 da Constituição Federal como direito à profissionalização garantido “com absoluta prioridade”.

Efetivamente, o mundo do trabalho está a exigir, cada vez mais, que o profissional desenvolva um perfil de qualificação que lhe permita construir os próprios itinerários de profissionalização, com mobilidade, ao longo de sua vida produtiva. Um competente desempenho profissional requer domínio de seu “ofício”, não desvinculado, mas associado à sensibilidade e à prontidão para contínuas mudanças e novas aprendizagens, “de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”, como nos ensina a LDB. Para tanto, é essencial que se aprenda a aprender, para ter condições de continuar de modo permanente nesse processo. Só assim o trabalhador conseguirá contribuir intencionalmente tanto para o próprio desenvolvimento profissional como para o desenvolvimento sustentável do País. Nesse contexto, o cenário que se vislumbra para a Educação Profissional no Brasil nos próximos anos aponta como tendência inexorável a necessidade da oferta de um trabalho educativo comprometido com o desenvolvimento de competências profissionais. Julgo que só assim será possível vislumbrar sobrevivência decente para os trabalhadores neste mundo cada vez mais competitivo e globalizado. Assim, entendo como urgente a adoção de uma proposta centrada no compromisso ético dos educadores em relação ao desenvolvimento de competências profissionais que aumentem as próprias condições de laborabilidade dos trabalhadores.

Considero ser uma exigência atual proporcionar aos educandos novas alternativas para que, ao ingressarem no mundo do trabalho, mantenham-se em permanente atividade produtiva e geradora de renda em contextos socioeconômicos cambiantes e instáveis. Não é possível des-

considerar, como nos ensina Edgar Morin³, que estamos vivendo em um tempo caracterizado pela contínua complexidade. Nossa sociedade se apresenta cada vez mais complexa e dinâmica em suas descobertas e transformações. Assim, a concretização de uma política de Educação Profissional centrada no compromisso ético em relação ao desenvolvimento de competências profissionais não interessa apenas aos trabalhadores, mas indiscutivelmente também aos empregadores, sejam organizações públicas ou empresas privadas, bem como à própria sociedade beneficiária de uma ação profissional competente, que tornará as empresas e o País cada vez mais competitivos nesse cenário internacional globalizado e exigente de qualidade e produtividade. Entendo ser esse um dos maiores desafios a serem enfrentados por nossos futuros governantes e pela comunidade educacional na concretização do mandamento constitucional e legal quanto ao desenvolvimento da Educação Profissional para o trabalho, na perspectiva da efetiva profissionalização dos cidadãos e da garantia conjugada do direito à Educação e do direito ao trabalho.

3. Sociólogo e filósofo francês.

Humano jeito de educar

Gabriel Chalita

Professor e escritor, é mestre em sociologia política e em filosofia do direito e doutor em comunicação e semiótica e direito. É professor na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), na Universidade Mackenzie, no Ibmec e na Uninove, além de membro da Academia Brasileira de Educação e presidente da Academia Paulista de Letras.

É de Platão a assertiva de que o papel da Educação é ensinar, desde cedo, a gostar das coisas corretas e a desgostar das que não são corretas. Parece simples. Mas aqui está o alicerce do processo educativo. Alicerce este compreendido pelo legislador constituinte, que optou, no art. 205 da Constituição, ao tratar dos objetivos da Educação, por começar com a “formação da pessoa”, para depois falar em “exercício da cidadania e preparação para o mercado de trabalho”.

Pois bem, “formar a pessoa” para aprender a gostar das coisas corretas, para liderar processos, para solucionar problemas, para se responsabilizar pelo meio ambiente natural, do trabalho ou cultural por meio da efetivação do núcleo básico da principiologia constitucional da “dignidade da pessoa humana”. Formar a pessoa para conduzir e não para ser conduzida. Saint-Exupéry ilustra muito bem esse conceito: “O mais importante na construção do homem não é instruí-lo – haverá algum interesse em fazer dele um livro que caminha? –, mas educá-lo até aqueles patamares onde o que liga as coisas já não são as coisas, mas os rostos nascidos dos laços divinos”.

Há ao menos três pilares básicos para a edificação desse alicerce. O primeiro é a compreensão do papel de liderança exercido pelos professores. O segundo é a ampliação do tempo de permanência na escola, com um currículo que seja adequado ao que se propõe como objetivo essencial da Educação. O terceiro é a participação dos núcleos familiares e sociais no processo de aquisição e disseminação do conhecimento. Tudo sem negligenciar a já celebrada conquista de que a Educação é um direito de todos e não uma prerrogativa dos mais aquinhoados.

O objetivo do presente texto é um aprofundamento maior no conceito da liderança exercida pelos professores. Não é incomum encontrar quem apregoe o fim do humano jeito de educar para entregar aos lumiares tecnológicos a responsabilidade de formar, informar e instigar os alunos e fazê-los produzir conhecimento. Evidentemente, o ensino a distância, a robótica, os novos enciclopedismos digitais dão outra formatação à pesquisa e à construção de teorias do conhecimento. Mas é sobre o poder do professor que se precisa compreender para o alcance dos objetivos de se conseguir uma Educação de qualidade.

A autonomia sempre foi um conceito essencial na Educação. Para formar alunos com autonomia, é necessário que tenham os professores a autonomia de exercer seu ofício, o que se celebrou com o nome de “liberdade de cátedra”. Não significa que possam os professores desconsiderar que todo o poder deve ser exercido com responsabilidade.

Que poder é esse que detém o professor? O poder de líder. Líderes são inspiradores. Os alunos precisam encontrar, em seus professores, referências para suas trajetórias. Vínculos são essenciais em um processo de ensino-aprendizagem. Os vínculos nascem do respeito, da admiração, da compreensão de que o outro tem muito a acrescentar a minha vida. Quando um professor entra em um espaço educativo, em uma sala de aula, em uma roda de conversa com alunos, ele precisa ter a consciência do poder que exerce, da liderança que inspirará novos líderes.

O Brasil teve grandes educadores e grandes projetos educacionais. Apenas como exemplo, podemos citar Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Darcy Ribeiro e Paulo Freire. Todos com experiência em sala de aula. Todos com projetos claros de implementação possível e de resultados comprovados. O que houve, então? Os projetos foram abandonados. As trocas nos comandos estatais jogaram terra em plantas ainda em crescimento. Perdeu-se a rota. E tudo se reinicia com ideias “geniais”. Educação é processo. Os países que conseguiram atingir um patamar de qualidade na Educação conseguiram compreender que a bandeira da Educação teria de tremular mais alto que bandeiras partidárias ou ideológicas. Ou isso, ou voltaremos sempre ao início. Culpados não são os professores. Definitivamente. Culpados são os que não compreenderam nem o sentido de política educacional nem o sentido de política – cuidar da *polis*, da cidade; cuidar das pessoas que fazem a *polis*, a cidade.

Sendo o professor o líder da relação de ensino e aprendizagem, nos estabelecimentos educacionais, há algumas metas que precisam ser per-

seguidas para que essa liderança seja exercida de maneira significativa. Podemos citar ao menos três. A primeira é a formação inicial e continuada; a segunda, a valorização profissional; a terceira, e não menos importante, a remuneração adequada.

Formação inicial depende de um amplo debate no âmbito ministerial com as instituições de ensino responsáveis por formar educadores. Os pedagogos e os licenciados nas diversas áreas da docência precisam de um ressignificar cognitivo, social e emocional. Formar pessoas com autonomia, formar líderes, exige outro formato e outro processo de ensino-aprendizagem para outro tempo com outras possibilidades. Isso não significa que devemos utilizar a tecnologia em tudo. Tão importante quanto a compreensão de que a robótica fará com que uma médica em Nova York possa operar a distância um paciente no Brasil, com um *site* desenvolvido por noruegueses, é a compreensão de que o enfermeiro, antes de aplicar um medicamento, deve estabelecer algum padrão afetivo com o paciente. Usar as lousas digitais e seus penduricalhos é tão importante quanto saber contar uma história. Assim como é fundamental saber que há uma parte da inteligência, a criativa, que depende das sinapses, que vão se alinhando e ampliando a cada visão imaginativa despertada no ouvir de uma história.

O debate da formação continuada também requer um amadurecimento. Há, entre os professores, e não sem razão, uma desconfiança dos tantos consultores educacionais que se arvoram a pontificar o que se deve fazer nas salas de aula. Falar sobre sala de aula requer experiência em sala de aula. Falar sobre o fazer nas escolas requer conhecimento da vida real nas escolas.

Ser professor é exercer uma profissão como outra qualquer. Isso é um ponto de partida para evitar os apelos de que o magistério é uma profissão de fé que se exerce com ou sem as condições adequadas. Está errado. É evidente que, sendo o professor a alma do processo educativo, precisa ele estar animado, precisa ele ter consciência de seu fazer cotidiano, precisa ele compreender que vidas dependem da sua. É um desperdício de trajetórias crianças que não conseguem se desenvolver por não terem uma Educação de qualidade. A profissão de professor é a base das outras profissões. Isso não é novo. Ninguém é médico ou juiz ou sacerdote ou arquiteto ou astronauta sem um professor. Não é novo, mas é imprescindível retomar essa reflexão para resgatarmos a importância dessa profissão, desse nobre ofício de educar.

A valorização da profissão de professor passa por uma ampla corrente dialogal. Governo e sociedade. Família e escola. Mídias em geral. Um aluno, para valorizar seu professor, precisa compreender sua importância. É contraditório famílias falarem tanto sobre a importância da Educação, sobre o legado que querem deixar aos filhos, legado de formação correta, e, ao mesmo tempo, se oporem à escolha do filho de ingressar na carreira do magistério. Como se fosse uma carreira menor, uma profissão de importância secundária.

A Educação atingirá outro patamar de qualidade quando o professor for reconhecido como a autoridade essencial para a formação dos futuros, para os vínculos necessários dos presentes. O orgulho de ser professor não é um ufanismo tolo, é uma exigência para que o aluno, ao admirar, aprenda com mais eficiência; ao respeitar, compreenda seus limites; ao se inspirar, prossiga querendo caminhar com pés próprios.

Dialogando a formação inicial e continuada com a valorização da profissão de professor, vale uma ponte entre a prática das escolas e o conhecimento nas universidades. As teorias iluminam a prática quando conhecem a prática. A prática é transformacional para a teoria quando dela se aproxima. Muitos professores pesquisadores fazem esse caminho. Estão na universidade e nas escolas, nas bibliotecas e nos pátios, nos computadores e nas rodas de conversa. Saber se uma teoria funciona ou não requer, inclusive, humildade. Mudar a prática, aplicando uma nova teoria, também requer humildade. É a mudança necessária. Não a mudança atabalhoada, nascida de alguma estratégia de marketing, mas a mudança do que já não resolve os problemas atuais.

Há um trecho do genial Fernando Pessoa que nos ajuda a perceber a necessidade de mudar:

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

O professor não tem de ser obrigado a mudar. Tem de ser convencido. Tem de construir a mudança, tem de dela participar. O discurso repetido de que é preciso mudar não significa necessariamente alguma coisa melhor. Mudar para onde? O novo é melhor do que o que se vive? Talvez um

dos termômetros que contribua para medir a febre, aviso de doença, pela qual passamos, seja perceber se a Educação que fazemos nos faz felizes ou não. Isso também não é novo.

Insisto no ponto da mudança porque, das experiências que vivi e conheci, ela só acontece pelo convencimento. Quando, de fato, o professor se sente parte da mudança. Quando nela ele acredita. Quando se sente valorizado. Aliás, isso vale para qualquer profissão ou atividade. Todo mundo quer se sentir valorizado.

A última questão a ser abordada, e, como já mencionei, não menos importante, é a questão salarial. O Brasil já conquistou algumas medalhas nessa jornada. O piso salarial do magistério, embora muito aquém do merecido, foi muito importante. Um salário digno há de empolgar mais e mais pessoas a buscar a docência como profissão. Um baixo salário, sem dúvida, mostra o pouco apreço que se tem à profissão de professor. Em termos de políticas públicas, não é um problema de fácil solução. Há leis que impedem a ampliação do custeio das máquinas públicas. Há momentos de crise em que a arrecadação dificulta a boa vontade de muitos gestores. Como critiquei a falta de continuidade de políticas públicas por agentes desprovidos de compromisso ético, quero fazer a ressalva de que há muitos que entram na vida pública com os melhores intentos. Prefeitos, governadores, secretários que gostariam de ampliar os ganhos dos profissionais da Educação e não encontram os recursos necessários. Por isso, o financiamento da Educação pública merece um debate cuidadoso, sem atropelamentos nem medidas demagógicas.

A política de transparência em questões salariais não é necessidade só na área pública. As instituições privadas de qualidade já perceberam a necessidade de envolver o corpo docente no compromisso com a instituição.

Salários melhores, valorização profissional e formação continuada, com condições adequadas de trabalho, atraem os melhores professores para essas melhores instituições privadas. O papel dos governos nesse âmbito está na fiscalização constante para que o aluno tenha as informações necessárias para a escolha da instituição que melhor lhe atenda.

Rever a formação de professores para produzir resultados efetivos

Gina Ponte

Criadora, em 2014, do Projeto Mulheres Inspiradoras, que recebeu o reconhecimento de vários prêmios e foi transformado em política pública.

Falo da Educação pública do lugar de quem está imersa nela há 38 anos, dos quais 11 como estudante e 27 como professora. Durante todo esse período, lancei sobre a Educação e a escola um olhar ávido por respostas a respeito do que a escola tem produzido, como as crianças e os adolescentes recebem, o que se está propondo e por que se fala tanto de qualidade e resultados em Educação e se veem tão poucas ações concretas no sentido de realmente fortalecê-la. É desse mergulho, e por estar banhada nessa cultura escolar que emerge do chão da escola pública, que considero fundamental discorrer sobre três pontos cruciais, se pretendemos pensar na melhoria da Educação brasileira.

O primeiro ponto diz respeito à formação de professores e professoras, tanto a inicial como a continuada ou permanente, como alguns preferem. O segundo está relacionado à valorização profissional, que passa pela questão salarial, mas que envolve também as condições de trabalho. Por fim, associado a esses dois elementos, é importante abordar a articulação das redes de ensino no que tange ao apoio que oferecem ao trabalho do docente.

Não tenho dúvida de que é no chão da sala de aula, na relação com os estudantes, na rotina, no dia a dia, a cada minuto de uma aula que ocorre ou não o que há de mais importante dentro de uma escola: a aprendizagem, o desenvolvimento, o fortalecimento da autoestima e a formação integral dos estudantes. O que acontece nesse ambiente é responsabilidade do professor, mas, para que ele a cumpra bem, não pode sentir-se sozinho ou despreparado. É nesse ponto que a articulação da rede se faz

fundamental. Toda a estrutura que sustenta uma Secretaria de Educação se justifica pela necessidade de que crianças, adolescentes e adultos aprendam. Então, toda a rede precisa aprender a se articular para que o docente se sinta apoiado e preparado para realizar seu trabalho, para que as aulas façam sentido para os alunos e para que estejam adequadas aos objetivos que se pretende alcançar.

Formação excessivamente acadêmica

Nessa perspectiva, considerando o cenário atual, percebo que a formação não tem atendido aos desafios que o professor enfrenta em sala de aula. Nas licenciaturas, ainda insistimos em uma formação muito acadêmica, que dialoga pouco com o cenário da escola. É recorrente eu ouvir reclamações de que aquilo que aprenderam na faculdade não foi suficiente para que soubessem o que fazer.

Ainda se privilegia uma formação focada nos conteúdos formais dos componentes curriculares e que não aborda outros elementos fundamentais no processo pedagógico, como metodologias, relações interpessoais, conflitos e novas tecnologias. Iniciei minha formação ainda no Ensino Médio, cursando o magistério. Depois, fiz letras na universidade e também saí com a sensação de que não sabia exatamente como lidar com a sala de aula. Além de a formação inicial universitária não suprir o profissional com o necessário para ele exercer a docência, inexistente uma política pública mais consistente para que ele, ao concluir o Ensino Superior, conte com um acompanhamento mais sistemático e, sobretudo, com a possibilidade de se formar no exercício de sua profissão. Já existem algumas iniciativas nesse sentido, mas são ações isoladas. Falta articulação das redes para que esse apoio chegue ao professor, bem como condições adequadas para que ele possa investir tempo de qualidade tanto em sua formação como na preparação de aulas.

Gestor e coordenador como apoio

Nesse sentido, gostaria de mencionar dois profissionais de apoio decisivos que foram ficando com suas atribuições descaracterizadas ou mal definidas. Refiro-me ao gestor da escola pública e ao coordenador pedagógico. O que vejo em muitas escolas é que ainda existem gestores que compreendem pouco sobre aprendizagem, desenvolvimento humano e promoção de

uma Educação para a cidadania. Há, ainda, os que cumprem uma gestão protocolar – mantêm a escola funcionando com a merenda em dia, a folha de ponto dos funcionários devidamente preenchida, os recursos materiais providenciados, e nada mais. Pouco se fala de resultados, porque, em geral, as equipes de gestores das unidades são tão reduzidas que acabam despendendo tanto tempo, esforço e energia para garantir que os alunos tenham aula, recebam alimentação e gozem dos direitos relacionados ao transporte escolar que não conseguem focar no que é tão relevante quanto tudo isso: garantir que, além de frequentarem as aulas, crianças, jovens e adultos vivam experiências de sucesso e tenham garantido o direito de aprender. Percebo uma dificuldade das redes de se articularem para subsidiar o trabalho dos gestores com insumos que lhes permitam trabalhar com foco nos resultados. Para além de abrir e fechar as portas da escola, eles precisam construir uma cultura de administração visando resultados, olhando de maneira crítica para o que se está produzindo.

Formação continuada

Uma vez que o que ocorre em sala de aula é uma questão central para a promoção de uma Educação pública forte, acredito que é imprescindível pensar políticas que redimensionem e ressignifiquem a formação inicial do professor e lhe garantam também a possibilidade de continuar estudando, investindo na formação continuada e permanente. Ao longo de quase 30 anos no magistério, tenho visto que a própria unidade onde o docente atua é um espaço de formação pouco aproveitado. Assim como é preciso repensar a formação na universidade, é importante repensar a formação em serviço, mas não fora da escola e distante das situações reais. Os aprendizados mais significativos que tive em meu trabalho de educadora ocorreram a partir das interlocuções entre o que eu aprendia e o que executava. Privilegiei formações continuadas que dessem conta do que eu vivia no cotidiano, dialogando diretamente com meus fazeres pedagógicos naquele momento. À medida que conseguia articular o que aprendia na formação com o que vivia em sala de aula, ia, aos poucos, sentindo-me fortalecida e encorajada a seguir, fazendo aquilo que acreditava ser o mais relevante para oferecer aulas que fizessem sentido para meus alunos. Assim, fui percebendo que, na maioria dos casos, dar um atendimento mais individualizado ao estudante funciona melhor. Notei que aulas expositivas tradicionais têm seu lugar no fazer pedagógico, mas não

podem ser a única estratégia adotada pelo docente, justamente porque, nessas ocasiões, tomamos a turma como uma massa e o que dizemos deve servir para todos.

O atendimento individualizado, olhando para o detalhe do que ocorria em classe, era necessário para que as aulas caminhassem e ninguém fosse deixado para trás, o que me fez perceber quanto nossas condições de trabalho eram – e são – inadequadas. Salas lotadas, tempo insuficiente para o planejamento e falta de apoio e acompanhamento do trabalho são três elementos decisivos para que o professor desanime e, muitas vezes, passe a cumprir suas tarefas de maneira mecânica, sem a devida intencionalidade pedagógica. O fato de o docente estar em sala de aula diariamente, com um enorme volume de trabalho, faz com que, aos poucos, crie mecanismos de sobrevivência dentro da escola. Por diversas vezes, vi colegas que começaram na profissão muito engajados sucumbirem ao cansaço, ao desânimo e ao adoecimento pela impossibilidade de realizar o trabalho de excelência que faziam inicialmente. Também observei outros que, devido às fragilidades de formação, não conseguiam obter resultados, ainda que quisessem muito fazer o que fosse necessário para que seus alunos aprendessem – frustrados, sem apoio, perdiam aquele brilho nos olhos tão necessário a quem trabalha com Educação.

Para que o professor siga pleno no exercício de suas atribuições, para que realize um trabalho efetivo, que traga resultados, é necessário que se sinta acompanhado e tenha uma formação inicial e continuada que aborde questões de ordem prática. É necessário dar-lhe informações básicas sobre aquilo que precisa ensinar. É necessário que se perceba como intelectual transformador, protagonista da própria prática, capaz de colocar em destaque suas concepções de Educação, de estudante, de prática pedagógica, de sociedade e de mundo. Isso é decisivo para que ele opte por essa ou aquela estratégia pedagógica. O modo como concebe seu trabalho será fundamental para a maneira como o conduz. O lugar possível para propor esse exercício reflexivo é a formação.

Objetivos e metas de aprendizagem

Ilona Becskeházy

Mestre em Educação brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e doutoranda em política educacional pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). É consultora de política educacional e comentarista do boletim “Missão Aluno” da Rádio CBN.

O mundo caminha para o fim da segunda década do século 21 e o Brasil continua a exibir vergonhas educacionais inaceitáveis, superadas há muito tempo por outros países. Três delas evidenciam que nossa sociedade ainda precisa desenvolver uma “cultura acadêmica” que nos aproxime de nações desenvolvidas: a tolerância com o absentéismo docente e discente, a pobreza pedagógica das escolas e o descaso com o processo escolar de alfabetização.

As faltas recorrentes de estudantes e seus mestres à escola, apesar de imorais, são respaldadas legalmente – os alunos podem faltar até 25% das aulas sem temer sanções administrativas e, por acordos sindicais, os professores do setor público gozam da prerrogativa de se ausentar do trabalho sem que isso lhes cause maior embaraço. Essa leniência resulta em enorme desperdício de recursos públicos e privados, além do inevitável prejuízo pedagógico. A escassez de recursos educativos nos ambientes de ensino faz com que os estudantes, sem acesso a acervos e laboratórios, não consigam perceber a utilidade e o prazer de aprender aquilo que está fora de seu cotidiano, permanecendo prisioneiros da ignorância e do desinteresse. O simples processo de ensinar a decodificar e a escrever as primeiras palavras permanece um debate estéril de referências desatualizadas que custa a escolarização competente de milhões de alunos.

Essas infâmias explicam boa parte dos parcos resultados de nossos jovens, tanto nas avaliações padronizadas nacionais de barra bem baixa

– ANA¹ e Saeb² – quanto nas de barra um pouco mais alta, como o Pisa³. Cada uma delas pode ser resolvida por meio de políticas, programas e práticas de desenho relativamente óbvios ou, pelo menos, já desvendados, mas que impõem uma implementação onerosa, capaz de comer boa parte do capital político de quem tentar levá-los a cabo, como adotar tolerância zero com qualquer tipo de ausência à escola.

Explicitar a progressão cognitiva

Mesmo com essas questões básicas ainda não resolvidas, há um passo estratégico fundamental que pode tanto acelerar o estreitamento do abismo de aprendizagem dos brasileiros em relação a seus pares em países de renda mais alta como facilitar a própria organização do capital educacional já instalado no Brasil. Esse passo é o estabelecimento de objetivos e metas de aprendizagem absolutamente claros, que permitam a progressão cognitiva explícita e que ensejem maior ambição acadêmica na sociedade como um todo.

O presente texto argumentará, com exemplos, que a BNCC⁴ não cumpre esse papel, embora tenha sinalizado substancial mudança de rumo, caracterizando-se como uma importante quebra inicial de paradigma de política educacional. Ainda é necessário especificar, de modo mais claro e detalhado, quais resultados a sociedade deve esperar de cada uma das inúmeras redes de ensino que compõem o sistema educacional do País.

A importância dos direitos de aprendizagem.

Por que esse tema é tão importante para a melhoria da qualidade da Educação brasileira? Quais suas principais características, possíveis riscos e dificuldades? Voltemos à questão da alfabetização para ilustrar o argumento de que os objetivos pedagógicos são a chave para uma gestão eficaz do sistema educacional. Para que os professores possam conduzir de maneira competente esse processo escolar essencial, precisam ter

1. Avaliação Nacional da Alfabetização.
2. Sistema de Avaliação da Educação Básica.
3. Programme for International Student Assessment, ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).
4. Base Nacional Comum Curricular.

em mente quais são as etapas de aprendizagem envolvidas. Essa singela lista de capacidades cognitivas, sonogada da formação inicial e continuada dos docentes brasileiros, é composta por: consciência fonêmica (relacionar letras/grafemas e os sons correspondentes no idioma português), compreensão do princípio alfabético (a lógica das letras e do alfabeto e sua diferenciação em relação a números e outros símbolos), decodificação (estágio de leitura que requer segmentar as palavras em letras e sílabas, sobretudo antes que elas façam parte do vocabulário familiar da criança) e desenvolvimento da fluência na leitura de textos (número de palavras lidas por minuto, com precisão e prosódia). Com essas etapas cognitivas efetivamente desenvolvidas, é possível alcançar a compreensão de textos orais e impressos desde a Educação Infantil, incorporando conteúdos apropriados para o estágio de desenvolvimento dos alunos, e também fazer com que eles apreendam o sistema de escrita para redigir diferentes tipos de texto, ao mesmo tempo que incorporam as regras de gramática inerentes à língua portuguesa em sua fala, leitura e escrita.

Sempre que esse tipo de detalhe pedagógico surge no cenário, configura-se certo desconforto e o desinteresse em seguir a conversa; muda-se de tema. Entretanto, sem que a importância deles para a estruturação e operação dos sistemas de ensino seja reconhecida, não é possível reconfigurar e acompanhar processos fundamentais como a formação docente, o investimento em insumos escolares adequados (livros didáticos, materiais, acervos e laboratórios, por exemplo) e o monitoramento da aprendizagem. Não é por acaso que as “habilidades socioemocionais” ou “não cognitivas” ganharam espaço desproporcional no atual debate educacional no Brasil, quando ainda nem se consegue ensinar as crianças a ler/escrever, como se fosse possível uma experiência escolar que já não desenvolvesse, de alguma forma, essas competências comportamentais.

Sem que objetivos claros e audaciosos de aprendizagem estejam absolutamente delimitados, os vexames cabais, já mencionados, permanecerão. Sem ambição acadêmica na ordem do dia e na boca de todos, qualquer capital político investido para superá-los vira reles suicídio de vida pública. Por exemplo, o processo de alfabetização (que envolve as competências listadas) é, em geral, concluído entre os 5 e 6 anos de idade em países desenvolvidos – e assim deveria ser por aqui também, sem desculpas. Falsos pretextos a respeito da amplitude de tempo aceitável para que uma criança normal aprenda a ler com compreensão e a escrever com autoria apenas aumentam o fosso social entre segmentos

da sociedade e ceifam possibilidades pessoais e profissionais dos alunos mal alfabetizados.

A BNCC sinaliza que competências relacionadas ao processo de alfabetização estejam dominadas até o 2º ano, uma generosa concessão ao atraso, apesar do indiscutível avanço. Mesmo assim, o modo como o documento as descreve não deixa as etapas devidamente esclarecidas, o que abre espaço para que não sejam contempladas em sala de aula.

Da mesma forma, houve substancial avanço na BNCC para a proposição de competências de língua portuguesa (para simplificar este texto, vou exemplificar meu argumento apenas por meio desta disciplina) que, uma vez bem compreendidas por professores, editoras, pais e alunos e competentemente avaliadas pelo MEC⁵ e esferas subnacionais, podem conferir aos alunos, até o 9º ano, a capacidade de alcançar, na média, seus pares da OCDE⁶. A BNCC aponta também, sem detalhar abertamente, que os alunos deverão ser capazes de produzir textos argumentativos do tipo que se tem exigido na prova de redação do Enem⁷ ao fim do Ensino Médio – adiantando, portanto, o que é praticado hoje na maioria das escolas do Brasil, para alinhar com o que já são capazes de fazer estudantes de mesma idade em países desenvolvidos.

A questão é que entender o que está disposto na BNCC não é trivial. Menos ainda o é desvendar os elementos que garantem a compreensão e produção competente de textos diversos de maneira a traduzi-los em estratégias de ensino e acompanhamento da aprendizagem. Sem falar em um importantíssimo item não contemplado pela BNCC, uma guia de complexidade textual, que atenderia à necessidade de normatizar a exposição dos alunos a textos realmente complexos e adequados a seu nível de maturidade, livrando-os de vez das infalíveis tirinhas da Turma da Mônica (divertidas e parte do patrimônio cultural brasileiro, mas inadequadas como item recorrente para instigar e aferir a compreensão de texto em ambiente escolar). Que entrem as obras infantojuvenis, os clássicos e a literatura contemporânea... Nossos alunos merecem!

Há poucas mas boas referências para trilhar esse caminho para a especificação curricular. É obrigação do MEC não sucumbir à mística da “democratite” – ser democrático é assegurar que pobres e ricos tenham

5. Ministério da Educação.

6. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

7. Exame Nacional do Ensino Médio.

oportunidades de aprendizagem similares ou, quando preciso, compensatórias a favor dos mais vulneráveis. Permitir que as forças do atraso continuem a emparedar a necessidade de avançar na Educação não é fazer justiça social pela Educação, como muitas vezes se quer levar a crer.

Conclusão

Resumindo: temos uma BNCC, que não levará a Educação brasileira a nenhum lugar se prescindir de que cada uma das habilidades apontadas ali seja esclarecida sem sombra de dúvida. A maneira de promovê-las em sala de aula dependerá da formação dos docentes e das condições materiais de ensino. Ambas as frentes serão decorrência da especificação curricular. Já se conhece o resultado de objetivos pedagógicos soltos na imaginação de cada um, como estão hoje. Engana-se quem acha que custaria muito mais implementar um currículo realmente ambicioso para todos os alunos – já temos alguma capacidade educacional instalada, mas a questão é que ela opera para alcançar metas tímidas demais. Engana-se também quem acha que as condições de ensino, a formação docente e os conteúdos pedagógicos podem formar um supercombo tecnológico que vai “viralizar”, fazendo com que os custos marginais desapareçam.

Por fim, temos de cobrir nossas vergonhas – acabar com o absentéismo compulsivo, tornar as escolas ambientes acadêmicos de fato e alfabetizar todos no início da escolarização. Redimi-las será infinitamente mais estratégico e justo para a sociedade brasileira a partir de altas aspirações acadêmicas. A manter-se a atual mediocridade de horizontes, não precisaríamos nem nos ocupar delas, legando-as ao lugar de bode expiatório de nossas indolências. A instituição escolar e a atividade docente precisam passar por uma valorização moral antes da transformação estratégica. O elo perdido entre o compromisso moral com a Educação das futuras gerações, a valorização docente, o engajamento dos alunos com o próprio aprendizado e a estratégia de desenvolvimento social e econômico de um país é o currículo.

Educação Básica e Projeto de Nação

Ivan Siqueira

Doutor em letras pela Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP)
e especialista em música e história da arte pelo Berklee College of Music (EUA).
É vice-presidente da Câmara de Educação Básica do
Conselho Nacional de Educação (CNE) e professor da Escola de Comunicações e
Artes da Universidade de São Paulo (ECA- USP).

Introdução

É inexequível qualquer projeto educacional para as necessidades do Brasil sem que se configure um Projeto de Nação em que uma narrativa simbólica entrelace passado, presente e futuro de modo a promover laços de solidariedade e acordos mínimos.

Existe consenso sobre questões fundamentais acerca da Educação de qualidade e do pressuposto inaugural de políticas de longo prazo que conciliem valorização da docência; uso eficaz de recursos financeiros, humanos e materiais; gestão transparente e eficiente; e monitoramento do ensino e da aprendizagem (BANERJEE; DUFLO, 2011, p. 74).

No entanto, pouco se menciona a necessidade de acordos sociais. Sem eles, como desenvolver projetos que demandam décadas? Havendo consenso, a Educação deveria superar as contingências dos intervalos de tempo que caracterizam governos e se instituir verdadeiramente como dimensão de Estado.

Ainda que a concepção clássica de Estado esteja correlacionada à existência de nação, povo, território e soberania, o que aqui se quer acentuar é a ausência de um Projeto de Nação do qual os brasileiros contemporâneos se sintam participantes (FLINT, 2012, p. 105). É que “nação” advém do latim “*natio*” – conjunto de pessoas unidas por objetivos comuns, valores e tradições. “Estado” decorre etimologicamente de “*status*” – um território definido, organizado e governado de maneira soberana. Como a Educação

encontrará meios de cumprir objetivos essenciais para com o indivíduo e a sociedade sem um rumo a seguir?

Uma vez que a Educação ocorre entre contextos sociais historicamente determinados, a Constituição Federal de 1988 (art. 206, incisos I e VII) assinalou como princípios educacionais “igualdade de condições, acesso e permanência na escola” e “garantia de padrão de qualidade”. Em seu primeiro artigo, a LDB¹ sublinha que a “educação abrange os processos formativos” que envolvem “instituições de ensino e pesquisa”, “família” e “sociedade”. Ou seja, é necessário um projeto comum que ultrapasse o âmbito da escola para operar a almejada *transformação da realidade*. Mas, inexistindo Projeto de Nação, dificilmente essa promessa se converterá em matéria viva.

Para que nossas crianças se alfabetizem na idade apropriada e não mais abandonem a escola, é essencial que as elites e os poderes constituídos exerçam seu papel na sociedade. Por sua vez, isso depende do compromisso da sociedade civil organizada de integrar os deserdados. Se seguirmos obliterando a sensação de pertencimento a amplos segmentos populacionais, as disputas de classe e a batalha pelos escassos privilégios tendem a se tornar luta selvagem e de morte.

Educação como Projeto de Nação

Existem duas questões-chave na Educação Básica contemporânea, com consequências nefastas para a sociedade brasileira: baixa aprendizagem e evasão escolar, sobretudo entre os mais pobres. De acordo com a última ANA², que verifica a proficiência em língua portuguesa (leitura e escrita) e matemática em escolas públicas, cerca de 54,7% das crianças no 3º ano do Ensino Fundamental apresentam desempenho inadequado. Não estão alfabetizadas, não têm afinidade com as estruturas linguísticas formais e não dominam o elementar em matemática.

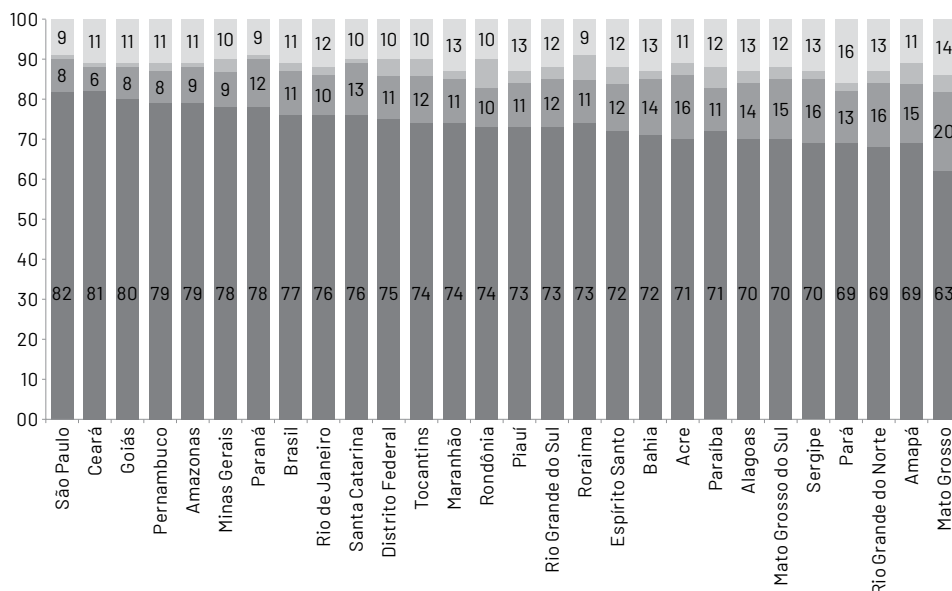
A segunda questão é frequentemente precedida pela reprovação. Trata-se de um cenário em que quase 3 milhões de estudantes se evadiram da Educação Básica. No Ensino Médio, 11% abandonaram a escola.

1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

2. Avaliação Nacional da Alfabetização.

TAXAS DE PROMOÇÃO, REPETÊNCIA, MIGRAÇÃO PARA EJA³ E EVASÃO DO ENSINO MÉDIO (%)

BRASIL E UNIDADES DA FEDERAÇÃO



Fonte: Censo Escolar 2014/2015, Inep⁴.

promoção
 repetência
 migração para EJA
 evasão

As consequências da evasão atingem sobretudo os mais pobres e os negros (pretos e pardos). Para o quartil mais rico, a taxa de atendimento do Ensino Médio é de 86% *versus* 52% para o mais pobre. Entre os brancos, o índice é de 71% *versus* 57% para os negros (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017, p. 30).

Contrariamente às pretensões funcionalistas, a escola pública brasileira oferece escassas oportunidades de mobilidade social, e para poucos – a se verificar por seu currículo oculto, menos ainda no que tange à criação de laços de pertencimento social, unidade e solidariedade coletiva (DURKHEIM, 2007). Nesse sentido, é mais pertinente o entendimento marxista segundo o qual a escola reproduz as desigualdades e o mito da meritocracia (BOWLES; GINTIS, 1976).

Nossa Educação pública não propicia aos indivíduos o desenvolvi-

3. Educação de Jovens e Adultos.

4. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

mento de suas potencialidades física, emocional, cognitiva, estética e social. Essa negação de direitos dificulta o acesso à informação para além das exigências familiares e locais. Em decorrência, a sociedade também não pode contar com a Educação Básica pública para o futuro desenvolvimento da ciência e da tecnologia, assim como a necessária reconfiguração de seus desígnios em face das mudanças fundamentais em curso.

Além disso, perde o País por não integrar contingentes massivos no desenvolvimento econômico e de soluções criativas para os crescentes e complexos problemas. A escassez de afeto, valores, respeito e cultura tende a resultar em mais *apartheid* e violência, afastando ainda mais a possibilidade de nos enxergarmos como membros de um projeto baseado na cooperação e na solidariedade.

Embora professemos o discurso da diversidade, não há sinais de comoção ante as terríveis condições que produzem o fracasso dos pobres: escolas sem estrutura, professores mal pagos e uma conjuntura injustificável. Enquanto as classes média e alta pagam pelas condições que permitem a seus herdeiros o acúmulo de capitais econômico, cultural e social em ambientes educativos que promovem um imaginário de conquistas e sucesso, aos mais pobres é reservada uma Educação que não possibilita nem mesmo a compreensão das artimanhas que zelam por seu insucesso.

Assim se reproduz o ciclo de baixa renda e desemprego: pouco acesso à cultura letrada e a habilidades socialmente valorizadas; inadequada pré-escolarização; alimentação e condições de vida insalubres; professores menos preparados e ausentes; pouco estímulo à imaginação; distância de livros, viagens e experiências culturais diversas; nenhum espaço de estudo em casa.

É a sociedade que cria um Projeto de Nação, e não os governos, os partidos políticos e o Estado, aos quais cabe a tarefa de perseguir e arregimentar as condições para que o projeto em questão se consubstancie de modo consistente e vigoroso na direção almejada. Para a Educação se tornar parte de um projeto baseado em cooperação e solidariedade, igualdade de oportunidades e pertencimento de todos os cidadãos, é incontornável um conjunto de mudanças no País. Veja-se o tão aclamado sucesso da Finlândia, sem que se sublinhe que da Pré-Escola ao Doutorado subsiste por lá um sistema público de Educação que prima pela excelência em todas as escolas (PARTANEN, 2016, p. 118-9). Simplificadamente, nosso drama educacional consiste em negar aos mais pobres a Educação de qualidade que é privilégio das classes média e alta.

Para alterar esse estado de coisas, proponho:

1. Projeto de Nação cuja base seja o direito à Educação Básica pública de qualidade;
2. 100% de matrículas de todas as crianças na Pré-Escola até a metade do mandato do próximo governo;
3. estabelecimento de padrões internacionais de qualidade na formação de professores até o segundo ano de governo;
4. programas nacionais de Educação para pessoas em regime de detenção.

A primeira sugestão implica prioridade máxima para a Educação Básica, considerando as discrepâncias regionais e a meta de equidade entre brancos e negros. A segunda reflete o aprofundamento do compromisso da primeira, uma vez que a Meta 1 do PNE⁵ 2014-2024 tende a ser continuamente postergada. A terceira indica a necessidade de padrões de qualidade para o exercício da docência na Educação Básica, com salários e planos de carreira compatíveis com as responsabilidades. A última sugere um olhar para o crescente aumento de encarcerados no País por meio de programas de Educação que minimizem os índices de criminalidade pelos egressos dos sistemas penitenciários.

Em síntese, para que os estudantes fiquem na escola e aprendam, é essencial uma Educação de qualidade, conectada à problemática da vida contemporânea e a seus interesses. É com base em um Projeto de Nação pautado pela equidade que tal Educação será possível. Não estamos no ponto zero, mas ainda há muito a caminhar para chegar lá.

Conclusão

A Constituição Federal (art. 210) determina que a Educação observe uma “formação básica comum”. A LDB (art. 27) acrescenta que a formação deve ter por base “valores fundamentais ao interesse social”. Já o PNE (Metas 2.1 e 3.2) assinala que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio se fundamentam por meio de “direitos e objetivos de aprendizagem”. De outro lado, o Censo da Educação aponta que apenas 60% dos professores de língua portuguesa e 50% dos de matemática têm formação específica na

5. Plano Nacional de Educação.

área de atuação. Dos cerca de 2,2 milhões de professores, quase 500 mil não têm curso superior. Assim sendo, como garantir a “formação básica comum” e os “direitos e objetivos de aprendizagem”?

Para fomentar nacionalmente uma Educação de qualidade que mire a equidade, é preciso ter em vista parâmetros crescentes de qualidade que considerem a ecologia de saberes necessários na contemporaneidade e a preponderância da informação digital nos diversos processos e interações sociais. A escuta atenciosa, a leitura efetiva, o pensamento crítico e a reelaboração criativa são habilidades imprescindíveis para a autonomia de aprender, bem como o espírito de cooperação, a capacidade de organização e gerenciamento do tempo. No século 21, torna-se fundamental aprender mais por meio de compartilhamento e discussão, de prazer em estudar, de ter objetivos, de saber fazer escolhas e de realizar boas conexões entre o novo e o conhecido. Para que os recursos e condições que podem materializar esses aspectos sejam possíveis, precisamos ter a Educação de qualidade como Projeto de Nação.

Pobreza não deve justificar precariedade do ensino

Izolda Cela

Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e mestre em gestão e avaliação da Educação pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), é vice-governadora do Ceará (2015-2018). Professora do curso de pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA-CE), foi secretária de Educação de Sobral (CE) e secretária de Educação do Ceará.

Introdução

O Ceará, reconhecidamente, vem realizando uma das mais importantes reformas do Ensino Fundamental público do Brasil. Fico à vontade para endossar essa avaliação porque os primeiros passos nessa direção, decisivos, foram dados em meados dos anos 1990, quando eu ainda não havia assumido cargos públicos na área.

O reconhecimento dessa experiência bem-sucedida é importante para subsidiar o debate sobre os rumos da Educação no País, sobretudo em ano de eleição presidencial. Neste artigo, abordo o Paic¹ e o experimento de Sobral, que o inspirou. Ambos são paradigmáticos do ritmo vigoroso de transformação que se pode atingir em Educação pública, mesmo em condições sociais desfavoráveis. Nesse sentido, constituem propostas para uma política nacional.

Propostas

O Paic, que faz parte da estratégia do governo do Ceará desde 2007, objetiva garantir o sucesso da alfabetização das crianças da rede pública até

1. Programa Alfabetização na Idade Certa.

os 7 anos. Tem como meta o sucesso escolar dos alunos do 1º e do 2º anos do Ensino Fundamental.

Firmado por meio de um protocolo de intenções entre o estado e seus 184 municípios, o programa, tratado desde sempre como prioritário e contando com o apoio financeiro do MEC² e com parcerias institucionais, partiu de um princípio e de uma constatação:

- **O princípio** – As competências de leitura e escrita são imprescindíveis para o bom desempenho posterior no processo de escolaridade. Sem saber ler e escrever com desenvoltura, não há como assimilar conhecimentos. A alfabetização falha pode condenar prematuramente a formação escolar básica do aluno.
- **A constatação** – Os fracos resultados do sistema público de ensino no Brasil são ainda piores em localidades do Nordeste, marcadas por altas taxas de abandono, índice elevado de distorção idade-série e absenteísmo. Dados do MEC mostram que, apesar das melhoras recentes, a grande maioria dos alunos das escolas públicas termina o 5º ano sem dominar a leitura e a escrita. No Brasil de 2009, metade das crianças das redes municipais havia concluído as séries iniciais com desempenho considerado crítico ou muito crítico. No Ceará, o percentual era de 59%, enquanto no Nordeste chegava a 67%. Ou seja, diante de um quadro geral de extrema gravidade, as crianças do Nordeste são especialmente vulneráveis.

O Ceará foi o estado que mais se empenhou na reforma do Ensino Fundamental. Para garantir a estrutura institucional do Paic, foi criada a Coordenadoria de Cooperação com os Municípios, uma rede de profissionais da Secretaria da Educação que se dedica às atividades de acompanhamento, avaliação e apoio técnico. Apesar do ritmo vigoroso das mudanças, no entanto, não se pode perder de vista que muitos municípios, com sérias limitações de recursos, assumiram a responsabilidade de maneira precária.

O Paic tem cinco eixos: gestão municipal; gestão pedagógica; avaliação; literatura infantil e formação do leitor; e Educação Infantil. Será útil conhecer cada um deles:

2. Ministério da Educação.

1. A gestão municipal objetiva promover o fortalecimento institucional dos sistemas municipais de ensino por meio de garantia de assessoria técnica, tendo como alvo o sucesso do aluno. É um modelo que pressupõe metas claras e avaliação sistemática baseada em indicadores. As metas são as seguintes: alfabetização dos alunos do 1º e do 2º anos; alfabetização dos alunos do 3º ao 9º com nível de leitura insuficiente; elevação do Ideb³ das séries iniciais; atendimento de 100% das crianças de 6 a 14 anos; eliminação do abandono no Ensino Fundamental; cumprimento dos 200 dias letivos; nucleação das escolas; fortalecimento da autonomia da gestão escolar; política de acompanhamento permanente das escolas; processo de seleção de diretores por mérito; revisão de planos de carreira e remuneração dos professores; política de formação em serviço de professores; e recrutamento de professores por meio de concurso público.
2. A gestão pedagógica foca, entre outras, as seguintes ações: formação de técnicos e professores; produção e distribuição de material didático; proposição de metodologias de ensino; e estratégias para o envolvimento das famílias no processo escolar. O governo estadual, com apoio da União, fornece material pedagógico, sem prejuízo da autonomia do município, que é corresponsável, com o estado, por acompanhar o processo de formação de seus professores.
3. O objetivo do eixo de avaliação é promover a autonomia e a capacidade técnica das equipes municipais para conduzir análises do processo de alfabetização. A Secretaria Estadual da Educação realiza uma avaliação anual das turmas de 2º ano, e os municípios, ao final do primeiro semestre, a tempo de, caso necessário, refazer planos a partir das fragilidades identificadas. Todos os envolvidos – técnicos, gestores e professores – devem ser capazes de interpretar os resultados das avaliações e fazer com que sirvam de base para decisões no âmbito da gestão municipal e da gestão escolar.
4. O quarto eixo assegura o acesso à literatura infantil, com a aquisição e a distribuição de livros, a dinamização de acervos e a formação continuada dos educadores. Entre as ações, destacam-se os “cantos de leitura” nas salas de Pré-Escola e do 1º e do 2º anos.
5. O eixo da Educação Infantil visa a expansão do atendimento e a elevação da qualidade da Educação para as crianças de até 5 anos.

3. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

O Paic foi inspirado na experiência bem-sucedida de Sobral, município de cerca de 150 mil habitantes. Lá, no meio do sertão semiárido do Ceará, em vez de se dar ênfase à melhoria de estruturas físicas das escolas ou à distribuição de materiais, privilegiou-se um processo de transformação de práticas pedagógicas e de gestão escolar.

Em Sobral, e mais tarde em muitos outros municípios cearenses, desenvolveu-se uma cultura de responsabilização que passou ao largo de interesses pessoais e político-partidários. Antes do programa, diretores de escolas eram nomeados por prefeitos, que, em vez de critérios profissionais, davam preferência a parentes ou protegidos políticos. O programa implantou um sistema de mérito na contratação de professores e diretores. O resultado é que o programa vem sendo mantido apesar das mudanças na administração municipal. Não houve interrupção de parceria nem retrocessos relevantes.

Tive a honra e o privilégio de participar, entre 2001 e 2004, da equipe da Secretaria de Desenvolvimento da Educação de Sobral, mas desde 1997 acompanhava, como observadora, as importantes mudanças no município. A partir dessa experiência acumulada, fiz algumas reflexões que aqui compartilho, por crer que o caso de Sobral, a exemplo do que aconteceu em outras cidades do estado, tem potencial para servir de inspiração Brasil afora.

Em primeiro lugar, é preciso não apenas enfrentar, mas tirar proveito da descentralização originada no bojo da luta pela redemocratização, que transferiu aos municípios a responsabilidade pela Educação Básica. A questão que se coloca é como articular tal nível de descentralização com a qualidade do serviço público oferecido à população.

Não resta dúvida de que há uma correlação direta entre baixo desempenho escolar e condições sociais desfavoráveis. Essa constatação, no entanto, não pode ser imobilizadora. Devemos lutar, sim, para que a desigualdade de renda diminua e para que todos os brasileiros tenham condições dignas de vida. Esse, porém, é um processo longo, e, enquanto isso não acontece, não podemos ficar de braços cruzados, sob pena de agravarmos o problema que queríamos resolver. É preciso rejeitar o imobilismo. Urge desconstruir tal visão fatalista.

A experiência de Sobral mostrou que isso é possível. As instituições escolares, apoiadas por uma política educacional bem orientada, podem fazer grande diferença. Se fatores extraescolares influenciam o desempenho dos alunos, eles não são determinantes. Crianças que não aprendem

são muitas vezes tão só o outro lado da moeda de escolas que não ensinam. Sobral optou por operar nesse espaço do que é tangível, responsabilizando, e não simplesmente culpando, todas as instâncias do ensino, da escola à família.

Foi importante nesse processo a decisão de dar autonomia às escolas. Em Sobral, a Secretaria de Desenvolvimento da Educação definiu como estratégia viabilizar o progressivo fortalecimento dessa autonomia. Como nas boas instituições particulares, a escola pública passou a ser cuidada por sua equipe de profissionais, sob a liderança do diretor. A secretaria abdicou do papel de diretora das escolas, pondo fim à tutela que as impedia de desenvolver a própria personalidade institucional. Coube ao órgão municipal estabelecer as diretrizes, garantir os instrumentos necessários a sua aplicação, monitorar as ações e avaliar os resultados. A autonomia, em sua dimensão pedagógica, administrativa e financeira, não se define por decreto. Ela é construída por várias mãos e não pode ser confundida com o chavão politicamente correto da “democratização da gestão”. Ela deve, isso sim, servir à causa da aprendizagem.

Outra iniciativa a ser destacada é a nucleação das escolas, sobretudo das rurais, que representavam mais de 80% da rede municipal. Algumas eram microescolas, sem supervisão e com salas multisseriadas. Com a nucleação, entre 2000 e 2001, o número de escolas caiu de 91 para 38, beneficiando os alunos, que passaram a contar com uma estrutura administrativo-pedagógica mais eficaz.

Conclusão

O desempenho dos alunos depende de variáveis intra e extraescolares. Muitos atribuem o mau desempenho ao baixo nível socioeconômico de suas famílias, o que os condenaria de antemão ao fracasso na escola. Nessa visão, a extrema pobreza os impediria de aprender. Outros culpam a rede pública de ensino.

Na realidade, os dois fatores têm relevância. Contudo, é importante ter em mente que eles não são decisivos para impedir o sucesso. A experiência de Sobral, mais tarde ampliada para outras cidades do Ceará, foi fundamental para demonstrar essa tese. Para tanto, nos apoiamos no seguinte tripé: compromisso político, eficiência das instâncias de gestão e qualificação do tempo pedagógico. O resultado mostrou que a visão fatalista, de que nada é possível fazer antes da erradicação da pobreza, é apenas um mito.

Autonomia da escola e controle social para efetivar o direito à Educação

José Francisco Soares¹

Membro do Conselho Nacional de Educação (CNE) e professor aposentado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sua produção acadêmica está relacionada ao acompanhamento e explicação dos efeitos das escolas.

Introdução

O direito à Educação é garantido a cada criança e jovem pelo acesso a uma escola de Educação Básica, trajetória escolar regular e aquisição das aprendizagens que definem esse direito.

A escola é a unidade básica da ação pedagógica e, portanto, a instituição na qual o direito à Educação é ou não atendido. Por isso, este ensaio defende a implantação de políticas educacionais que promovam mais autonomia gerencial, financeira e pessoal para as escolas, ao mesmo tempo que advoga a criação de estruturas de controle social fundamentadas em evidências empíricas de aprendizagem e permanência dos alunos.

É impossível que uma única medida ou ideia contenha todos os elementos necessários para a completa garantia do direito de todos os estudantes. Assim, não se apresenta aqui uma solução acabada, mas um conjunto de reflexões em torno de mudanças na gestão escolar a serem consideradas no debate educacional que construirá uma proposta efetiva e realista para a Educação brasileira nos próximos anos. Enfatiza-se, também, a importância do uso mais intenso da tecnologia e a formação continuada dos professores.

1. O autor registra e reconhece a contribuição de Helber Vieira na preparação deste ensaio.

A escola como a instituição garantidora do direito à Educação

Planejamento nacional: quanto custa?

Nosso País está em plena transição demográfica, com diminuição no número de novas crianças que têm de ser atendidas a cada ano. Além disso, o PNE² sinaliza que a oferta de Educação Básica em tempo integral deve aumentar, já que uma permanência diária mais longa na escola é importante para a aquisição das aprendizagens.

Para planejar adequadamente o sistema educacional do Brasil, é necessário produzir, com metodologia única, uma estimativa de quantas escolas, de que tipo e com que corpo docente e funcional cada município precisa ter. O resultado desse trabalho constituiria uma plataforma computacional, ferramenta rotineira de trabalho de todos os diferentes atores educacionais.

Esse estudo, que poderia ser denominado “Quanto custa?”, definiria as características essenciais das escolas. Por isso, exigiria muito mais que sistematização dos muitos dados existentes, para possibilitar a criação de cenários e simulações. Já existem algumas iniciativas similares que precisam ser agregadas e ganhar escala e cobertura. Apenas com dados comuns, conhecidos por todos, e hipóteses explícitas e transparentes é possível discutir a divisão de recursos e balizar a participação da União.

Vinculação de cada estudante a uma escola

O direito de cada cidadão requer uma instituição responsável por sua garantia. No caso da Educação, essa instituição é a escola. Portanto, é preciso fixar qual escola é responsável por atender ao direito à Educação de cada estudante. Ou seja, o ato da matrícula tem de ser visto como um contrato entre a escola e a família do aluno. De um lado, a família se compromete a apoiar a escola com ações em casa e na sociedade; de outro, a escola se responsabiliza por todos e cada um dos estudantes que lhe são confiados. Na mesma direção, é necessário definir claramente quem é o responsável institucional pelo atendimento dos alunos em cada município e em cada etapa do ensino.

2. Plano Nacional de Educação.

Organização da escola

Se é a escola, e não a Secretaria de Educação, a responsável por garantir o direito de cada estudante, ela deve ter os recursos adequados para cumprir essa responsabilidade. Entre tantos recursos, é importante enfatizar a necessidade de mais autonomia: gerencial, financeira e de pessoal.

A função da diretoria, com a legitimidade política conquistada no processo de escolha, é construir uma cultura organizacional centrada na aprendizagem dos alunos. Isso implica estimular a cooperação entre professores e outros profissionais da escola, conselhos e pais, grêmios estudantis e comunidade externa, de modo que todos tenham como prioridade a promoção das várias aprendizagens dos estudantes. A coordenação pedagógica é responsável por planejar e monitorar as atividades de ensino e organizar as atividades pedagógicas, a razão de ser das escolas. Finalmente, a coordenação administrativa cuida da infraestrutura e da gestão de pessoal.

Construção da equipe escolar

A equipe escolar deve ser um grupo orgânico, ou seja, composta por profissionais que fazem a escola, tornando-a capaz de assumir a responsabilidade de garantir o direito de todos os seus alunos. É pela excelência desse trabalho que os profissionais têm de ser respeitados e remunerados.

Para tanto, é preciso encontrar formas legais de dar às escolas a possibilidade de compor suas equipes de docentes e outros servidores. Isso, contudo, deve se dar levando em conta as restrições naturais em escolas públicas e não imitando processos viáveis apenas em escolas privadas. Internacionalmente, há muitos exemplos de organização de escolas públicas. O objetivo é fixar cada professor em uma única escola, de preferência em tempo integral.

Elaboração da proposta pedagógica

O objetivo último da escola é garantir que todos os seus estudantes aprendam o necessário para sua vida, e aí se incluem os objetivos de aprendizagem fixados na BNCC³. Essa base precisa se transformar em currículo da

3. Base Nacional Comum Curricular.

rede de escolas e, depois, em proposta pedagógica de cada escola. Trata-se de um trabalho permanente, que exige ação contínua da coordenação pedagógica, cujo objetivo é decidir o que ensinar, como ensinar e, por fim, como verificar se os estudantes aprenderam.

Administração financeira

O Estado mantém escolas pelo simples fato de que deve, constitucionalmente, garantir o direito à Educação de seus cidadãos. Por isso, aloca recursos para a manutenção das escolas. Assim, é o estudante que traz recursos para a escola.

Como consequência natural, é importante instalar, mesmo que virtualmente, nas etapas iniciais, o acompanhamento transparente do orçamento da escola, explicitando o valor por estudante, os salários pagos e a finalidade dos gastos feitos. Surgirá, então, a necessidade de processos de alocação que considerem valores diferentes para alunos diferentes, conforme suas carências sociais. Há muitas iniciativas internacionais nesse sentido.

É preciso pensar em aumento substancial dos recursos com administração direta da escola, integrando as várias fontes; diminuir os programas gerais aos quais a escola é obrigada a aderir; e ampliar os programas dos quais ela escolhe participar. Isso pressupõe a criação de estruturas de controle social.

Controle social dos resultados

A autonomia escolar consiste em um conjunto de regras, instrumentos e recursos colocados à disposição da escola para alcançar os resultados demandados pela sociedade. Exige a construção de uma cultura de transparência e de prestação de contas, que se dá com o fortalecimento dos conselhos escolares, responsáveis por monitorar e avaliar as decisões de investimentos tanto de infraestrutura como pedagógicos.

Essa autonomia deveria ser concedida à escola progressivamente, à medida que mostrasse avanços nos mecanismos de gestão compartilhada e prestação de contas. Certamente, a autonomia não seria a regra, de imediato, para todas as escolas de um sistema.

Na questão financeira e administrativa, cada escola teria de estar preparada para, a qualquer momento, dizer o que gastou e a quem pagou,

listando o CPF⁴ do prestador de serviço e o CNPJ⁵ da empresa contratada, quem são seus professores e demais funcionários.

Na dimensão de resultados educacionais, o sistema deveria mostrar os resultados de permanência de todos os alunos pelos quais a escola é responsável, explicando os sucessos e fracassos observados.

A criação e a coordenação desses sistemas de controle social da Educação seriam a principal função das secretarias de Educação, já que as decisões pedagógicas e de pessoal aos poucos passariam para as escolas.

Formação continuada do corpo docente e de gestores

São amplas as evidências que confirmam o impacto de bons professores no desempenho dos estudantes. Entretanto, os grandes programas nacionais de formação têm soluções pasteurizadas para a complexidade de problemas que os docentes enfrentam, como a indisciplina e a violência, o que requer acompanhamento psicológico dos alunos.

Como em qualquer profissão, os professores devem ter acesso anual a eventos de formação, centrados no que sua proposta pedagógica demanda. Com relação ao gestor, é preciso compreender sua necessidade de formação a partir do papel que dele se espera.

Conclusão

Muitas mudanças essenciais no sistema educacional brasileiro são legais, politicamente viáveis apenas com a construção, em cada município, de um consenso sobre os objetivos de uma política educacional. Isso tem ocorrido raras vezes.

Além de mudanças legais e organizacionais, em muitas localidades, é necessária a alocação de mais recursos pela União. No entanto, é preciso também cuidar para que os já existentes sejam usados da melhor maneira possível e, para tanto, deve-se construir um sistema de controle social.

Nenhuma política escolar consegue, sozinha, produzir efeito relevante em todo o sistema. A Educação não pode ser pensada de maneira linear e cumulativa. Ou se faz uma intervenção harmônica em vários fatores, ou pouco ou quase nada ocorrerá. Contudo, se alguma mudança positiva vier

4. Cadastro de Pessoa Física.

5. Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica.

a ocorrer, ela só acontecerá dentro da escola, justificada pelo fato de que o direito à Educação dos estudantes é o objetivo central de cada escola e de todas as outras estruturas do sistema educacional.

Relações federativas e desempenho educacional

José Henrique Paim

Professor da Fundação Getúlio Vargas/Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (FGV/Ebape) e consultor em Educação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Trabalhou de 2004 a 2014 no Ministério da Educação (MEC), onde ocupou as funções de ministro de Estado, secretário-executivo e presidente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Foi diretor da Área Social do Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES) de 2015 a 2016.

Introdução

Um desafio a ser enfrentado na Educação brasileira é o relacionamento entre os entes federados. Na Educação, assim como em outros campos das políticas públicas, é frequente a análise com base na performance, ou seja, nos resultados. O eventual baixo desempenho no Ideb¹ normalmente é explicado em razão de uma ou mais variáveis e os gestores públicos federais, estaduais e municipais são chamados à responsabilidade. Entretanto, raras vezes se faz uma análise considerando a governança, o modelo de gestão ou, no caso brasileiro, o sistema federativo vigente. Contudo, as atribuições e a relação entre as esferas de governo podem, em uma perspectiva de gestão, afetar o acesso, a qualidade e a equidade educacionais.

Em termos organizacionais, a Educação Básica brasileira foi concebida a partir de um modelo descentralizado, no qual a responsabilidade ficava a cargo da Igreja Católica ou de governos locais. As exceções foram as escolas militares, o Colégio Pedro II, as escolas agrotécnicas ou técnicas federais e as escolas de aplicação federais. A evidência disso foi a criação tardia do Ministério da Educação e da Saúde Pública, somente em 1930, na era Vargas. Já em termos de obrigação do Estado com a oferta

1. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

de Educação pública para todos, apenas na Constituição Federal de 1988 firma-se o conceito de direito social à Educação.

Na Constituição de 1988, com as devidas adequações dadas pelas emendas constitucionais nº 14 e nº 59, fica definido que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios devem organizar seus sistemas de maneira colaborativa, cabendo à União apoiar em caráter redistributivo e supletivo os sistemas estaduais, distrital e municipais.

Já a LDB² reafirma os preceitos constitucionais acerca do regime de colaboração e do papel da União na Educação Básica, acrescentando, além das funções redistributiva e supletiva, a normativa.

Quanto à vinculação de recursos de impostos para os investimentos em Educação, o histórico, desde 1934, é de avanços e recuos, sendo que 1988 foi um marco importante para a destinação de receitas educacionais, mesmo ameaçadas pela DRU³ em 1995 e, mais recentemente, pela EC⁴ nº 95, do teto dos gastos.

Em referência aos recursos dos estados, Distrito Federal e municípios, o Fundef⁵ e o Fundeb⁶, criados, respectivamente, em 1996 e 2006, tiveram um papel importante no equilíbrio entre a distribuição dos recursos e o esforço de matrícula de cada ente. O Fundeb, a partir da EC nº 53, ampliou os benefícios da redistribuição para todas as etapas da Educação Básica, instituiu o piso nacional do magistério e ampliou significativamente os recursos da complementação da União, consolidando, em termos jurídicos, a vinculação de fontes de financiamento.

A EC nº 53 ainda estendeu a aplicação dos recursos da fonte adicional da contribuição do salário-educação para toda a Educação Básica. É importante destacar que apenas em 2004 a cota municipal dessa contribuição passou a ser repassada diretamente para os municípios, com critérios vinculados às matrículas, tendo em vista que antes esse recurso ia para os governos estaduais, que definiam critérios próprios para distribuição.

É muito recente a organização mais consolidada da Educação Básica brasileira, partindo do conceito de governança pública como arranjo

2. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

3. Desvinculação de Receitas da União.

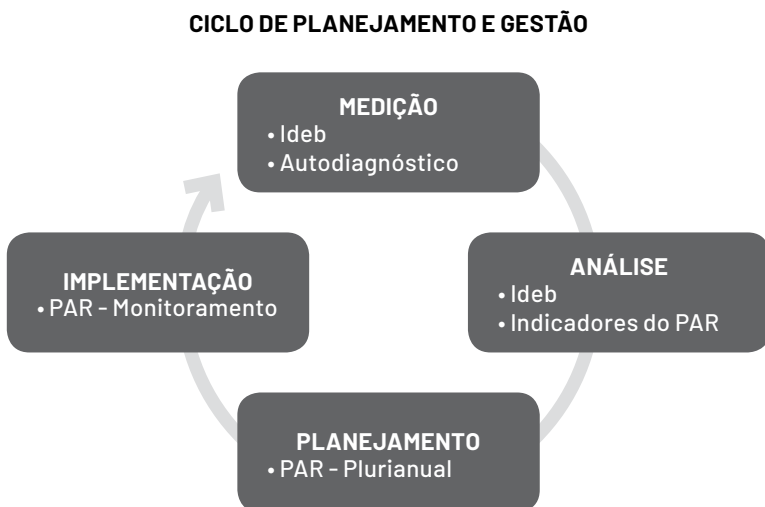
4. Emenda Constitucional.

5. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério.

6. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

institucional e jurídico que determina o padrão de relacionamento entre os entes federados, seus sistemas de ensino e os compromissos com a sociedade.

Considerando um conceito de governança mais robusto, que abarque o estabelecimento de metas, a coerência das metas, a implementação, a responsabilização e a avaliação, pode-se depreender que a Educação Básica brasileira adotou essa sistemática somente com o Decreto nº 6.094/2007, quando foi instituído o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, tendo o Ideb e o PAR⁷ como base. Posteriormente, o PNE⁸, por meio da Lei nº 13.005/2014, inovou ao definir metas de qualidade do Ideb até 2024. Dessa maneira, o conceito de governança associado a um ciclo de planejamento e gestão também é muito recente.



A governança descentralizada e tardiamente estruturada transformou a organização da Educação Básica brasileira em uma das mais complexas do mundo. Contudo, recentemente, passos importantes foram dados e contamos hoje com algumas condições que nos permitem apontar para a construção de um Sistema Nacional de Educação, conforme determina a Constituição e o próprio PNE.

7. Plano de Ações Articuladas.

8. Plano Nacional de Educação.

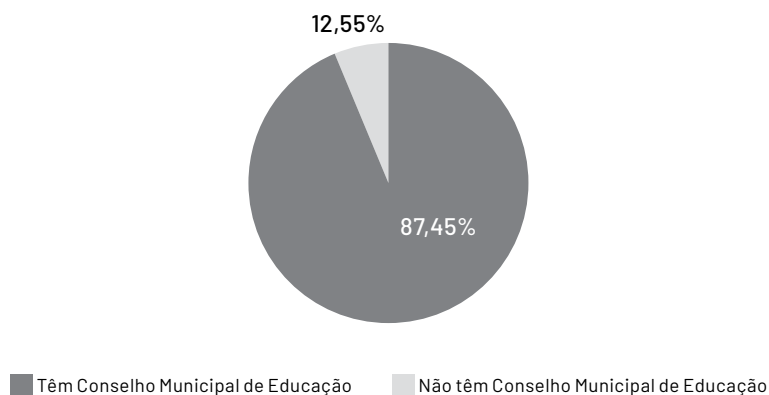
Complexidade da organização da Educação Básica no Brasil

Considerando que cada município e cada estado podem se constituir em um sistema de ensino com as prerrogativas de, respeitadas as diretrizes nacionais, estabelecer currículo, carreira docente, regras para escolha de gestores escolares, credenciamento, regulação e supervisão de escolas, um alinhamento nacional em prol da melhoria do acesso, equidade e qualidade da Educação Básica requer um esforço gigante.

O PNE, assim como os planos estaduais e municipais de Educação, se traduz em uma tentativa de organizar, com o sistema federal, as ações necessárias para o desenvolvimento educacional no País.

MUNICÍPIOS QUE POSSUEM OU NÃO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

EM %



Fonte: IBGE/Munic 2014.

Segundo dados da Pesquisa de Informações Básicas Municipais – Munic 2014, realizada pelo IBGE⁹, 4.871 municípios possuíam Conselho Municipal de Educação e, destes, 4.101 tinham constituído sistema de ensino, além dos 27 conselhos estaduais e distrital.

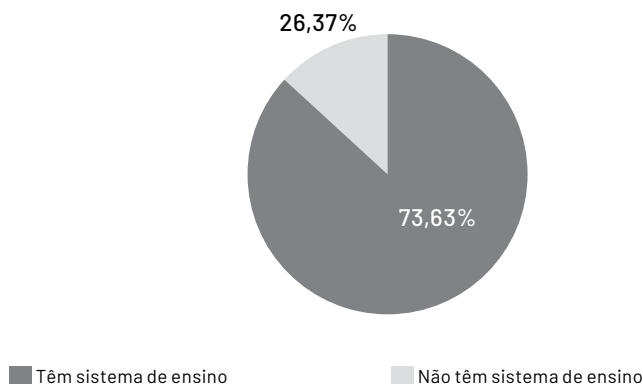
Cabe à União a tarefa de articular esses sistemas e, a partir do sistema federal e com seus recursos, dar o suporte necessário, por exemplo, para formação de professores. Não obstante o papel de articulação da

9. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

União, há a necessidade de os estados e municípios se articularem para compatibilizar a oferta educacional em cada município, de modo a atender de maneira adequada e eficiente à demanda educacional.

MUNICÍPIOS QUE POSSUEM OU NÃO SISTEMA DE ENSINO

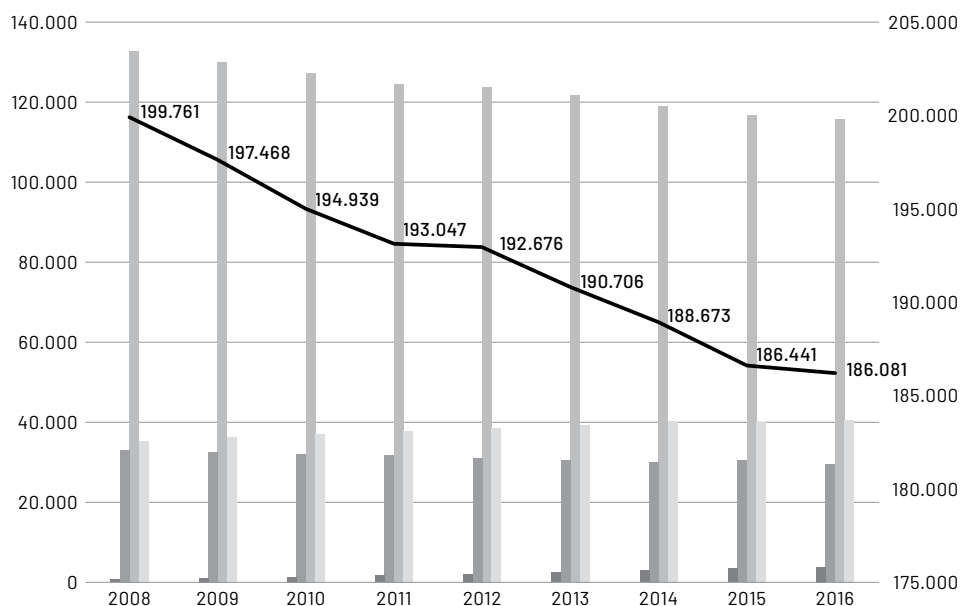
EM %



Fonte: IBGE/Munic 2014.

Levando em conta o número de escolas, pois as secretarias estaduais e municipais de Educação têm cada uma a própria rede, a situação se torna mais complexa. Em 2016, havia um conjunto de mais de 186 mil escolas de Educação Básica no Brasil. A tarefa de coordenar ações nacionais que incidam na melhoria da qualidade e estabeleçam uma cultura de gestão com foco na aprendizagem com esse conjunto de estabelecimentos requer um alinhamento extraordinário.

NÚMEROS DE ESTABELECIMENTOS NO BRASIL (2008-2016)



Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica/Inep¹⁰.

■ Federal ■ Estadual ■ Municipal ■ Privada — Total

Assim, as políticas públicas formuladas pelo MEC¹¹ têm de levar em consideração a realidade anteriormente descrita. Embora existam ferramentas como o Simec¹², que permite um relacionamento mais fluido com as secretarias, por meio do módulo PAR, e com a escola, por meio do módulo PDE-Escola/PDDE Interativo¹³, o planejamento precisa ser integrado para que se obtenha melhor resultado.

Políticas e diretrizes nacionais

Após 1988, o País passou por uma série de mudanças normativas que resultaram em diretrizes e orientações nacionais para os sistemas de ensino da Educação Básica brasileira. A partir do marco legal do Fundeb, foi ampliado o caráter supletivo da União no regime de colaboração com os

10. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

11. Ministério da Educação.

12. Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação.

13. Plano de Desenvolvimento da Escola/Programa Dinheiro Direto na Escola Interativo.

estados e municípios. Com o advento do PNE, viu-se ainda um reforço na liderança do MEC na condução das estratégias de melhoria do desempenho educacional das escolas e redes públicas.

Seja qual for a dimensão, encontram-se diretrizes expressas na Constituição Federal, em normas legais e infralegais, conforme exposto a seguir.

DIMENSÕES DE GESTÃO EDUCACIONAL		
Dimensões	Políticas nacionais	Marco legal
Práticas pedagógicas	BNCC ^a	Lei de Diretrizes Básicas Conselho Nacional de Educação: - Resolução CNE/CP ^b nº 2, de 22/12/2017 Lei do PNE nº 13.005, de 25/06/2014
Avaliação	Saeb ^c / Prova Brasil	Constituição Federal Lei de Diretrizes Básicas Lei do PNE nº 13.005, de 25/06/2014
	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica	Lei do PNE nº 13.005, de 25/06/2014
Professores	Remuneração e Piso Nacional	Constituição Federal Lei das Diretrizes Básicas Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT): - Art. 60 ^º , alínea “e” do inciso III Lei nº 11.738 de 16/07/2008 Lei nº 9.424 de 24/12/1996
	Formação de professores	Lei de Diretrizes Básicas Lei do PNE nº 13.005, de 25/06/2014 Lei do Pnaic ^d
	Carreira	Lei de Diretrizes Básicas Lei do PNE nº 13.005, de 25/06/2014

Financiamento	Fundeb	Lei nº 9.424 de 24/12/1996 Emenda Constitucional 53/2006 Emenda Constitucional 59/2009 Lei dos Royalties Lei nº 12.858, de 09/09/ 2013
	Salário Educação	Lei nº 9.766 de 18/12/1998
	Assistência ao educando	Lei nº 12.722, de 03/10/2012 - Programa Brasil Carinhoso Resolução/CD/FNDE ^a nº 10 de 18/04/2013 - Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Lei nº 11.947, de 12/06/2009 - Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) Lei nº 10.880, de 09/06/2004 - Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate) Lei nº 12.695, de 25/07/2012 - Plano de Ações Articuladas (PAR)
Gestão	Formação de gestores	Lei de Diretrizes Básicas
	Escolha de diretores	Lei de Diretrizes Básicas Lei do PNE nº 13.005, de 25/06/2014
Infraestrutura		Lei nº 12.695, de 25/07/2012 - Lei do Plano de Ações Articuladas (PAR) Lei do PNE nº 13.005, de 25/06/2014 Lei de Diretrizes Básicas
<p>a. Base Nacional Comum Curricular. b. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. c. Sistema de Avaliação da Educação Básica. d. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. e. Conselho Deliberativo/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.</p>		

Mesmo com todo esse arcabouço jurídico e com algumas instâncias representativas do MEC, dos secretários estaduais de Educação e dos dirigentes municipais de Educação, não foi possível construir um desenho federativo que permitisse a pactuação formal e a articulação efetiva dos sistemas para a implementação de políticas públicas educacionais. Em

termos de financiamento, podem-se citar a Comissão Intergovernamental do Fundeb e o Comitê Estratégico do PAR. Entretanto, observa-se um consenso no meio educacional, principalmente após a aprovação do PNE, a homologação da BNCC e as propostas de mudança do Ensino Médio, de que sem instâncias institucionalizadas e tripartites, que, aliás, prevê o próprio plano, ficará muito difícil implantar uma agenda educacional de nação e não de governo. Por essa razão, a aprovação do SNE¹⁴ se reveste da maior importância para o futuro da Educação Básica do País.

Elementos essenciais para o SNE

A construção de um Sistema Nacional de Educação deveria considerar a oportunidade de realizar um redesenho federativo educacional, não esquecendo de criar um mecanismo de diálogo permanente entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, de modo a melhorar a articulação dos sistemas de ensino em prol do melhor desempenho educacional.

Além disso, o regime de colaboração deve ser pensado não só do ponto de vista vertical, envolvendo a relação entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, mas também a relação entre os estados e os municípios. Em outra perspectiva, poderia envolver, de forma horizontal, a colaboração entre os municípios, fazendo uso do conceito de ADE¹⁵, previsto na Resolução nº 1/2012 do CNE.

Assim sendo, seria interessante, nas discussões do SNE no âmbito do Congresso Nacional e dos governos futuros, considerar os seguintes aspectos:

1. Implantar uma instância intergovernamental tripartite e representativa dos sistemas de ensino federal, estadual/distrital e municipal.
2. Institucionalizar um fórum nacional representativo da sociedade para sugerir políticas e acompanhar o desempenho dos sistemas de ensino e a aplicação dos recursos na Educação Básica pública.
3. Inserir, nas políticas da União de caráter redistributivo e supletivo aos estados, Distrito Federal e municípios, os compromissos com a equidade e a qualidade, de modo que a discricionariedade para a aplicação dos recursos de complementação da União esteja relacionada diretamente ao desempenho e ao cumprimento das metas.

14. Sistema Nacional de Educação.

15. Arranjo de Desenvolvimento da Educação.

4. Utilizar o PAR como instrumento para a correta aplicação dos recursos, dos estados e dos municípios que não cumprem metas, sendo este submetido à instância tripartite para análise e acompanhamento.
5. Estimular, inclusive por meio de incentivo financeiro, a colaboração e o apoio dos estados aos municípios para implementação de ações voltadas para a aprendizagem e a formação de professores.
6. Propor a criação de instâncias regionais com o objetivo de otimizar e racionalizar a oferta de matrículas no Ensino Fundamental, considerando as características de gestão e desempenho dos sistemas estaduais e municipais em cada unidade da Federação, permitindo, assim, o redimensionamento das redes públicas.
7. Embora com características distintas do SUS¹⁶, o SNE, dada a assimetria dos municípios, poderia instituir um modelo no qual as responsabilidades e as atribuições dos municípios estivessem atreladas a sua capacidade técnica. Dessa maneira, nem todos os municípios constituiriam sistemas de ensino, podendo haver, inclusive, cooperação com os estados para o uso comum de recursos pedagógicos, de infraestrutura e de pessoal.
8. Da mesma forma, as redes estaduais poderiam contar com o apoio da rede federal de Educação Básica Profissional e Tecnológica em cada estado para que esta colaborasse em termos pedagógicos, de infraestrutura e de pessoal, especialmente para o enfrentamento da agenda de reformulação do Ensino Médio.
9. A União, no desenho do SNE, poderia ter o papel de articular e mobilizar os recursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem para a colaboração com as redes estaduais no esforço da oferta dos itinerários formativos do Ensino Médio.
10. Ainda em relação ao compromisso da União de apoiar os estados e municípios na formação de professores, acrescido das estratégias do PNE referentes à BNCC e à reformulação dos currículos das licenciaturas, seria interessante a criação de uma instância formal para a articulação do sistema federal com os sistemas estaduais e municipais que contasse com a representação das instituições de Ensino Superior.

16. Sistema Único de Saúde.

Obviamente, esses pontos não esgotam os elementos fundantes da criação do SNE, mas, dada a necessidade de contribuir na oportunidade histórica de organizar a gestão da Educação Básica brasileira, estas contribuições estão associadas à visão de um gestor da Educação. A melhor governança da Educação permitirá uma gestão voltada para a aprendizagem, obtendo, conseqüentemente, a redução das desigualdades educacionais do Brasil.

O Brasil só enfrentará seu atraso educacional se investir mais e melhor em Educação pública

José Marcelino

Licenciado em física e bacharel em direito pela Universidade de São Paulo (USP), com mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pós-doutorado na Universidade Stanford (EUA), é professor titular da USP. Tem experiência na área de política e gestão educacional com ênfase em financiamento da Educação, municipalização do ensino, regime federativo e Educação no campo. Ex-presidente da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca) e editor da *Revista Fineduca*.

Introdução

A grande maioria dos candidatos aos diferentes cargos do Legislativo e do Executivo apresenta a melhoria da Educação pública como uma de suas prioridades. É fácil entender por quê: há um verdadeiro consenso nacional sobre a necessidade de mudar a “cara” da Educação brasileira. Em geral, os candidatos defendem também a ampliação dos recursos para o setor. Contudo, prefeitos, governadores e o presidente da República, depois de eleitos, em geral, assumem o discurso de que o problema da Educação não é a falta de recursos financeiros, mas a gestão.

Assim, vale a pena discutirmos um pouco quanto o Brasil gasta com Educação. Uma das formas mais comuns de medir o esforço educacional de um país é comparar o gasto no setor com o PIB¹. Por exemplo, segundo os dados divulgados pelo governo federal, em 2014, o País gastou 5,4% de seu PIB em Educação. O primeiro problema que temos aqui é sobre a

1. Produto Interno Bruto.

confiabilidade dessa informação, uma vez que não é divulgada, pelo Inep², a memória de cálculo de como se chegou a esse percentual. Mas, tomando como verdadeiro esse índice, o Brasil aparece “bem na fita”, ficando acima da média de 4,8% do PIB dos membros da OCDE³, organização que reúne as nações mais ricas do mundo (OCDE, 2017). Contudo, esse indicador dá uma visão um pouco distorcida do cenário, pois tudo depende do tamanho do PIB e de quantos alunos devem ser atendidos. Mais importante é saber quanto se gasta por aluno, e, quando se avalia esse indicador na escola básica, constata-se que o valor praticado no Brasil é inferior à metade da média dos países da OCDE⁴.

Outra forma de aferir como é pequeno o gasto por aluno na Educação Básica no Brasil encontra-se na informação de que o Fundeb⁵, principal fonte de recursos para o setor, em 2014, propiciou menos de R\$ 300/mês para 80% dos estudantes da Educação Básica; para metade deles, o valor foi de R\$ 250/mês. Quando se compara essa quantia com a mensalidade das escolas privadas frequentadas por crianças e jovens da classe média, fica evidente quanto o País precisa ampliar o gasto por aluno na Educação Básica pública. A título de exemplo, a mensalidade das escolas privadas “campeãs” do Enem⁶ supera os R\$ 2 mil. Como o item de maior impacto no gasto educacional é a remuneração dos profissionais da Educação, pequeno gasto/aluno reflete-se em baixos salários. No Brasil, um professor da Educação Básica ganha, em média, menos que um bancário ou que um policial militar, profissões igualmente dignas, mas que não exigem formação em nível superior (ALVES; PINTO, 2011).

Propostas

Um candidato realmente preocupado em priorizar a Educação brasileira não precisa convocar intelectuais brilhantes e gastar dinheiro construindo

2. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

3. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

4. Para conhecer um pouco mais sobre como o Brasil se compara no esforço educacional com outros países do mundo e da América Latina, recomendamos visitar a página do sistema de monitoramento criado pela Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (Clade): <<http://monitoreo.campanaderechoeducacion.org>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

5. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

6. Exame Nacional do Ensino Médio.

do um programa de governo para a Educação. Isso porque, desde 25 de junho de 2014, por meio da Lei nº 13.005/2014, o Brasil já possui um novo PNE⁷, que estabelece as metas e estratégias para a Educação nacional para o período de 2014 a 2024 (BRASIL, 2014). De maneira análoga, boa parte dos estados e municípios brasileiros também já aprovaram os respectivos planos de Educação, com validade de uma década. Como todas as leis, essa também apresenta falhas, mas o fundamental de que o País precisa está ali contemplado, até porque sua aprovação foi precedida por várias conferências e amplo debate.

Uma rápida leitura do PNE deixa claro por que o aumento do gasto é tão necessário. O Brasil tem desafios de fôlego na ampliação do atendimento na Educação Infantil, no Ensino Médio e na Educação Superior. Há ainda as demandas das modalidades de Educação Especial, Educação no Campo, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos e, por fim, a do aumento da jornada escolar. Os filhos das famílias ricas frequentam cursos de línguas, dança, música, esportes, e os das mais pobres? O que fazer após uma escola de meia jornada? Ao desafio da ampliação da oferta e da jornada escolar, soma-se o da melhoria da qualidade. Uma escola ruim em tempo integral só aumenta o desgaste e os conflitos entre professores e alunos. Boa parte das escolas brasileiras não possui insumos essenciais à qualidade, tais como bibliotecas e laboratórios, e, quando os possui, eles não se encontram em condições de uso, transformando-se em depósitos de coisas inutilizadas. Até porque, para que os espaços e equipamentos escolares cumpram um papel efetivo na aprendizagem e formação dos alunos, é fundamental assegurar a qualidade da equipe escolar, do faxineiro ao diretor, passando pelo componente mais importante do ensino, como mostram as pesquisas no mundo inteiro: os professores.

Portanto, a primeira prioridade de qualquer candidato comprometido com a Educação deve ser a valorização de seus profissionais. Para isso, o norte já está dado pela Meta 17 do PNE 2014-2024, que determina a equiparação do rendimento dos profissionais do magistério com aquele pago a profissionais com mesmo nível de formação até 2020. Estudo feito por Jacomini, Alves e Camargo (2016), tendo como referência a remuneração de profissionais de nível superior, mostra que, em média, para o Brasil, o reajuste deveria ser de 64% para atingir essa equiparação – nos estados do Rio Grande do Norte, de Tocantins, da Bahia, do Ceará e de

7. Plano Nacional de Educação.

São Paulo, deveria ser superior a 70% em relação aos valores atualmente pagos. Como a remuneração do pessoal responde por cerca de 85% do gasto total de uma rede de ensino, não há como melhorar o rendimento, atraindo e assegurando a permanência dos melhores profissionais, sem uma ampliação significativa dos gastos educacionais. Esse é o grande desafio para o cumprimento dessa meta, mas nenhum país melhorou sua Educação sem tornar a carreira docente atrativa, de tal modo que os alunos mais bem preparados do Ensino Médio almejem os cursos de formação de professores, como no caso da Coreia do Sul e da Finlândia. No Brasil, um passo importante para essa valorização foi dado com a aprovação do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, por meio da Lei nº 11.738/2008. O grande desafio agora é ampliar o valor do piso, de apenas R\$ 2.455,35 em 2018, para uma jornada de trabalho de 40 horas mensais, e garantir parâmetros nacionais mínimos para a carreira, para que o piso não se transforme em teto salarial, como tem acontecido em algumas redes de ensino.

A segunda prioridade deve ser a implantação imediata do CAQi⁸, previsto na Meta 20 do PNE (estratégia 20.6). O CAQi, proposto pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e normatizado pelo CNE (Parecer CNE/CEB⁹ nº 8/2010, ainda não homologado), é um conceito extremamente simples, que visa assegurar a todas as escolas brasileiras condições básicas de funcionamento, com professores devidamente qualificados, razão alunos/turma adequada a cada etapa e modalidade de ensino e infraestrutura digna¹⁰. O importante do CAQi é que ele garante que o dinheiro investido se transforme em insumos cuja existência impacta a Educação e cuja presença na escola pode ser verificada pela comunidade escolar e pelos órgãos de controle dos gastos públicos. O CAQi ainda não foi implantado porque sua efetivação significa ampliar a atual complementação da União ao Fundeb, que é de apenas 0,21% do PIB, para 1,05%, conforme nota técnica da Fineduca¹¹ (2013). Considerando que hoje a União arca com menos de um quarto do gasto com Educação e fica com mais da metade dos recursos tributários, trata-se de um esforço claramente razoável. Para o orçamento de 2018, o Congresso Nacional votou uma emenda

8. Custo Aluno-Qualidade inicial.

9. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

10. Ver: <www.custoalunoqualidade.org.br>. Acesso em: 26 abr. 2018.

11. Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação.

ampliando a complementação da União ao Fundeb em cerca de 10%, mas o presidente Michel Temer vetou.

Assegurado o CAQi, o PNE determina a implementação do CAQ¹², que seria o passo seguinte no sentido de dotar todas as escolas brasileiras com recursos que hoje são encontrados nas escolas dos países desenvolvidos que mostram bons indicadores de aprendizagem e de formação humana integral de crianças e jovens.

Conclusão

Tendo em vista os desafios de ampliação da oferta em todos os níveis e modalidades de ensino e do padrão de qualidade, assegurando-se de início o CAQi e posteriormente o CAQ, o PNE determina a ampliação dos gastos públicos com Educação de maneira a atingir 10% do PIB em 2024, com a meta de 7% em 2017. Trata-se de meta arrojada, mas necessária (PINTO, 2015), que se explica pelos anos de subfinanciamento durante a ditadura militar e pelo veto feito, em 2001, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso à meta de 7% do PIB prevista no PNE 2001-2011 (BRASIL, 2001). Corrigidos os atrasos, com o crescimento do PIB decorrente dos efeitos virtuosos que o investimento em Educação produz, como mostra a experiência internacional, a tendência é que os gastos convirjam para os índices apresentados pelos países que ousaram investir sem medo em Educação e hoje se beneficiam disso. Mais do que lamentar a dimensão dos 10% do PIB, dizendo-o inatingível, o candidato comprometido com uma escola pública de qualidade para todos deve se comprometer em assegurar, ano após ano, em sua esfera de atuação, um incremento real no recurso gasto por aluno no Brasil.

12. Custo Aluno-Qualidade.

Formação e carreira de professores: desafios e propostas

Luís Carlos de Menezes

Professor sênior do Instituto de Física da Universidade de São Paulo (USP)
e membro do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

É consensual relacionar problemas socioeconômicos no Brasil a deficiências de nossa Educação Básica, mas como abordá-las é objeto de debate e constitui o desafio lançado pelo Todos Pela Educação no convite para participar deste livro. Tratarei dos reflexos das revoluções tecnológicas em plano global e, no âmbito nacional, das regulamentações educacionais propostas em cenário político conturbado, que darão contexto à questão tomada como central: a formação e a carreira de professores.

Um abominável mundo novo

A Educação da sociedade industrial reproduzia a pirâmide de profissionais e qualificações então demandadas: em sua base, os trabalhadores para atividades braçais ou repetitivas; em degraus de crescente qualificação, os que controlavam e organizavam o trabalho; em seu topo, os que concebiam e coordenavam o sistema. Essa “Educação Industrial”, feita para selecionar a ascensão de uns poucos e não para promover todos, perdura como anacronismo na sociedade pós-industrial, em que ocupações dignas são as que realizam o que máquinas e sistemas não fazem.

Não se pode festejar a superação da sentença bíblica que condena o ser humano a sobreviver do suor de seu trabalho, quando a exploração do trabalho se soma à exclusão social pelo desemprego estrutural. De todo modo, sem uma incorporação produtiva e cultural de todos, parte da população se confinará a um submundo, como na ficção social *Admirável mundo novo*, de Aldous Huxley. Em outras palavras, sem uma Educação

que promova todos para um convívio solidário, pode-se estar gestando um abominável mundo novo, e evitar isso é o maior dos desafios não só para a Educação, mas para toda a sociedade.

São também mais imediatos os desafios que as modernas tecnologias impõem àquela Educação que tinha a informação e o adestramento como principais finalidades, com professores “transferindo” conhecimentos a estudantes passivos. Isso tem sido objeto de crítica há muito tempo – pelo menos, desde o movimento da Escola Nova –, porém hoje o descompasso é mais chocante, quando os sistemas dão acesso a informações de toda ordem mais rápida e eficazmente e as qualificações a serem promovidas dependem da participação ativa de quem aprende. Ao se demandarem outro papel da escola e outra atuação dos professores, precisaria ser outra a formação destes, para atuarem na instituição que também será necessariamente modificada.

Novas ordens surgindo em tempos obscuros

Tanto quanto as transformações tecnológicas e culturais ou até mesmo em função delas, a BNCC¹ e a modificação relativa ao Ensino Médio² da LDB³ em 2017 deverão impactar o trabalho e a cultura escolares, razão pela qual é essencial sua apreciação antes de tratar de nosso tema central da formação e da carreira de professores. Preocupa que leis e regulamentações que orientarão nossa Educação por décadas estejam sendo elaboradas em cenário político conturbado, porque Educação como política de Estado, não mera proposta de governo, demanda continuidade de ações. Talvez o que dê alguma condição para tanto seja o fato de entidades nacionais de dirigentes educacionais⁴ terem acompanhado desde o início o processo de elaboração da BNCC.

A ideia de uma Base Nacional Comum Curricular tem histórico de décadas, desde a Constituição de 1988, passando pela LDB de 1996, por diretrizes curriculares e pelo PNE⁵ 2014-2024, e foi antecedida há duas

1. Base Nacional Comum Curricular. Ver, por exemplo: <<https://implementacaobncc.com.br>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

2. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

4. Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação).

5. Plano Nacional de Educação.

décadas pelos PCNs⁶. A BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental teve sua terceira versão comentada pelo CNE⁷ e foi devolvida ao MEC⁸, onde recebeu novos ajustes.

A BNCC para o Ensino Médio ainda não teve sua versão mais atual apresentada, mas possivelmente será baseada nos mesmos princípios propostos nas últimas versões para o Ensino Fundamental, como as “competências” que de fato também envolvem valores humanos e que, depois de classificadas por etapa e área, confluem para as “habilidades” que estudantes teriam para compreender, julgar, argumentar, propor e realizar.

Possivelmente, a natureza dessas expectativas de aprendizagem será o traço mais expressivo da BNCC para toda a Educação Básica. Independentemente das denominações empregadas nas várias versões, importa ressaltar o que os estudantes devem desenvolver, individual ou coletivamente, e que implica aprendizagem participativa em contextos reais, incompatível com aquela “pedagogia do discurso”, de pretensa transferência de conhecimentos a estudantes quietos e perfilados. O grande desafio será mudar essa cultura escolar e, com ela, a formação de professores, nossa questão central.

Impacto não menor terá a modificação da LDB pela Lei nº 13.415, do início de 2017, que amplia e modifica o Ensino Médio. As modalidades propedêuticas restauram a antecipação de escolha de carreira universitária, o que mereceria discussão, mas isso não é o mais complicado. Para a modalidade profissionalizante, atribuir “notório saber” a seus professores proveria as escolas desses componentes, valendo-se de quem exerça suas atividades profissionais em paralelo, mas não custa lembrar a Lei nº 5.692, de 1971, com proposta semelhante, que nunca foi de fato efetivada. Municípios que mal conseguem preencher os atuais quadros docentes apelariam para a alternativa ensino a distância, cujo papel na Educação Básica regular carece de melhor orientação. Em suma, a nova lei deixa “pontas soltas” a serem resolvidas.

No médio prazo, novos ajustes serão necessários, porém o que preocupa é o panorama político de curto prazo, com esperadas mudanças de comando em ano eleitoral e recursos limitados para investimentos. Não sendo recomendável pressa em implementações, mesmo o que se proporá

6. Parâmetros Curriculares Nacionais.

7. Conselho Nacional de Educação.

8. Ministério da Educação.

a seguir deve envolver maior prazo, o que não diminui a convicção de que uma nova concepção de escola, de carreira e de formação docente são condições essenciais para enfrentar os desafios apresentados.

Formação e carreira docentes

A formação de professores em nosso País é realizada atualmente por faculdades apartadas das escolas, uma vez que a articulação entre umas e outras é feita por meio de estágios formais, sem compromissos recíprocos de qualidade e responsabilidade. Isso é agravado pelo fato de que grande parte de nossas escolas ainda reproduz a “Educação Industrial” de seleção progressiva, e mesmo nas faculdades nem sempre se efetiva a relação entre teorias educacionais que ensinam e suas práticas docentes, pois raras vezes tais teorias se empregam nas próprias aulas. Por isso, professores que em suas escolas discursam ou projetem textos para estudantes passivos, dando-lhes tarefas repetitivas, estarão reproduzindo o tipo de formação usualmente recebida em sua formação inicial.

Ambas as distorções precisariam ser corrigidas, e decerto tais correções deveriam ser realizadas em conjunto, pois os problemas não são independentes. Profissões como as de pediatra, piloto e professor têm de ser aprendidas na prática e sob supervisão; a formação inicial de educadores, portanto, precisa ser realizada em exercício supervisionado em real vivência profissional na etapa e na modalidade em que atuarão. Isso poderia ocorrer por iniciativa autônoma de instituições formadoras e escolas, mas, para se generalizar, seria necessária uma exigência legal para todo centro formador ter laços orgânicos com escolas de referência nas quais se daria a formação profissional prática e por cuja qualidade também responderia. Poderiam ser diferentes essas articulações quando envolvessem escolas e faculdades públicas ou privadas, o que deveria estar previsto na exigência legal.

A supervisão por professores experientes corresponderia a etapas da carreira nas escolas, em funções como tutor, formador, coordenador, acumuladas à regência de turmas, ou seja, a uma carreira com funções específicas, em vez de progredir unicamente ao se tornar gestor. Já os alunos, em boa parte de sua formação, teriam residência educacional, não de meros observadores, e sim de partícipes ativos e apoiados por bolsas de trabalho. Assim, a aprendizagem participativa nas escolas seria estimulada pelas faculdades, que praticariam formação igualmente participativa,

empregando na formação dos professores os recursos contemporâneos de informação e comunicação essenciais para sua vida social, cultural e profissional, assim como para a de seus futuros alunos.

Resolução do CNE de 2015⁹ estabelece maior exigência para a formação inicial prática nas licenciaturas, mas que em geral ainda não está sendo estritamente observada. Da mesma forma, há programas oficiais com o adequado propósito de promover e apoiar iniciação à docência e formação em serviço¹⁰, aproximando faculdades e escolas, mas precisam ser aprofundados e generalizados por força de lei, em lugar de serem opcionais.

A necessária reformulação das práticas educativas, com aprendizagem participativa e atividades coletivas envolvendo protagonismo de estudantes, demandará maior número de docentes por escola e se beneficiará muito com a presença dos futuros professores atuando como bolsistas residentes em todas as escolas, que poderão ser vetores para maior integração entre vivências nas instituições e conceitos de sua formação teórica. Também no que tem a ver com a condução de projetos, com o enfoque de resolução de problemas e o emprego mais eficaz de tecnologias de informação, os bolsistas poderão se revelar parceiros essenciais de estudantes e professores. Se forem considerados os tempos de formação e de atuação de docentes, deveria haver, para cerca de seis professores em cada escola, pelo menos um bolsista residente e um formador responsável.

Uma consideração que vale fazer a respeito da temática com que iniciamos este artigo, sobre quão efêmeras são profissões e demais práticas sociais em face da evolução no mundo do trabalho com o suceder das revoluções produtivas, é a importância de debater perspectivas de futuro de nossos jovens, com nossos jovens. Assim, especialmente no Ensino Médio, estudantes e professores seriam estimulados a questionar os rumos da vida em sociedade em busca de alternativas mais sustentáveis e solidárias, mas isso fica como convite para outra discussão, que por certo não cabe neste breve ensaio.

9. Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, que define diretrizes para formação inicial e continuada de professores.

10. Como o Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e o Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores), estabelecidos há anos e recentemente reestruturados pelo MEC.

Experiência de Pernambuco mostra que Ensino Médio consistente é viável

Marcos Magalhães

Presidente do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e do Instituto de Qualidade no Ensino (IQE), foi presidente-executivo da Philips na América Latina. Formado em engenharia elétrica pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e pós-graduado em telecomunicações em Eindhoven (Holanda), lecionou matemática e física.

Introdução

Restrições de ordem orçamentária têm sido apontadas frequentemente como obstáculos intransponíveis a uma Educação pública de qualidade. Em tempos de crise econômica, como a que vivemos nos últimos anos, esse argumento parece ainda mais convincente e aceitável. Passamos a acreditar que a limitação de gastos é determinante para a deterioração dos serviços prestados aos cidadãos, entre eles a Educação.

Mas não tem de ser assim.

Este artigo vai defender a perspectiva de que essas pedras no caminho – que sem dúvida são reais e não devem ser desconsideradas – não impedem seguir o rumo certo, o rumo que leva ao ensino consistente e ao conhecimento sólido, algo que só pode ser obtido com a adoção de um regime escolar de tempo integral.

Não me concentrarei em teorias. Vou me ater a uma iniciativa, com resultado positivo devidamente medido, que tem potencial para renovar o Ensino Médio público no Brasil. A bem-sucedida experiência teve origem em Pernambuco, estado que, como se sabe, não conta com orçamento privilegiado quando comparado ao de outras unidades da Federação.

O corolário é que, se deu certo em um estado com carências conhecidas, essa iniciativa – a Escola da Escolha – dará certo País afora, como, aliás, já vem ocorrendo. A seguir, resumo a concepção do projeto, os resultados conquistados e as características que o tornam nacionalmente replicável.

Propostas

O ponto de partida, no início dos anos 2000, foi a constatação da decadência física da edificação do Ginásio Pernambucano. O prédio, construído às margens do rio Capibaribe, tem uma tradição que se confunde com a história do Brasil. Com mais de 160 anos de existência, é a segunda escola pública mais antiga do País ainda em operação. Fundado oficialmente em 1853 por dom Pedro II, o ginásio foi uma referência pela qualidade da Educação que ofereceu até os anos 1970, quando, em meio à crise geral do ensino público, viu sua situação se deteriorar. Até então, a primeira escola não religiosa do Nordeste brasileiro já iniciava sua tradição na formação de jovens que mais tarde se projetariam em diversas áreas. Para citar alguns poucos exemplos, passaram por lá o presidente Epiácio Pessoa e os escritores Ariano Suassuna e Clarice Lispector.

Minha perspectiva não é impessoal, pois escrevo na condição de ex-aluno. Ao me confrontar, casualmente, com o estado de abandono do prédio, mobilizei um grupo de empresários para viabilizar sua recuperação, cuja extensão durou mais de dois anos. Ainda assim, essa foi a parte mais fácil. O passo seguinte e mais importante seria devolver ao ginásio seu prestígio de formador de gerações. Decidimos, no entanto, ir além dessa tarefa e direcionar esforços no sentido de contribuir para a melhoria da Educação pública brasileira.

Nossa visão de escola pública foi concebida no âmbito do ICE¹, criado em 2003 a partir da Associação dos Amigos do Ginásio Pernambucano. Trata-se de uma entidade privada sem fins lucrativos que visa a melhoria da qualidade da Educação pública por meio de uma nova forma de atuação do setor privado. O novo ginásio, com o apoio do governador Jarbas Vasconcelos, iniciou as atividades em 2004 e vem servindo de modelo para as escolas públicas brasileiras.

O projeto pedagógico, que teve à frente os educadores Antônio Carlos Gomes da Costa e Bruno Silveira, partiu do princípio de que o modelo de escola pública estava falido e, portanto, demandava novas perspectivas tanto de conteúdo como de método. A falência está expressa nas variadas fontes estatísticas disponíveis. No Pisa², por exemplo, o Brasil se encontra entre os últimos colocados em um grupo de 70 países. Dos 33 milhões de

1. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação.

2. Programme for International Student Assessment, ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

jovens entre 15 e 24 anos, 90% não têm conhecimento suficiente de matemática e 73% não dominam a língua portuguesa. A maioria dos alunos ficará pelo caminho: 83% deles jamais chegarão ao Ensino Superior.

De acordo com o projeto, o foco deveria ser o Ensino Médio, onde mais se localizam as deficiências da Educação pública. Decidiu-se também por não se trabalhar com uma única escola, mas que, a partir do pioneirismo do Ginásio Pernambucano, o modelo concebido deveria ser replicável e ganhar escala, sendo expandido para outras unidades da Federação. Finalmente, o projeto lançaria mão de uma estratégia fundamental: a presença do estudante e das equipes gestora, docente e técnica na escola em jornada integral seria imprescindível.

O projeto previa mudanças em três níveis: conteúdo, método e gestão. Nos dois primeiros níveis, os professores deveriam não apenas garantir excelência do ensino em sala de aula, como também produzir material didático para a rede e atuar como “formadores de formadores”. O terceiro nível – a gestão – garantiria a organização da estrutura e do funcionamento da comunidade educativa. Nesse sentido, o modelo de governança teria dois polos: as secretarias estaduais de Educação e o ICE. Além disso, para garantir sua continuidade diante da troca de governos, o programa deveria ser aprovado por lei específica pelas assembleias legislativas.

As unidades escolares reformadas a partir desse projeto foram chamadas de Centros Experimentais de Ensino, coordenadas pelo Programa Pró-Centro (Centro Estadual de Educação). O Pró-Centro foi concebido como o órgão executor do programa nas secretarias de Educação e nasceu da constatação de que o poder público, sozinho, não tem condição de garantir uma escola pública de qualidade para o Ensino Médio diante dos imensos desafios trazidos pelo novo século. Há dificuldades financeiras e orçamentárias e entraves institucionais que dificultam uma gestão eficiente, mas também a necessidade de executar uma perspectiva curricular inovadora que responda aos desafios de mudar o trágico cenário que se reflete nas elevadas taxas de abandono e repetência e no mau desempenho dos alunos da rede pública no Enem³.

O acordo com os governos estaduais, a exemplo do que foi feito em Pernambuco, está assentado no Termo de Cooperação Técnica. Esse documento prevê a busca de resultados concretos com a implantação de uma rede regional de escolas públicas de Ensino Médio de referência em

3. Exame Nacional do Ensino Médio.

conteúdo, método e gestão. Prevê também a mobilização de empresas que, junto com o governo, deem sustentabilidade ao empreendimento. O termo prevê ainda: o uso de critérios próprios para a seleção de gestores das escolas; a adoção de critérios de seleção (e de remoção) de professores; a avaliação de gestores, professores e alunos; a elaboração de um sistema de incentivo aos professores, em função dos resultados obtidos; a coparticipação dos municípios; e, finalmente, a criação do Pró-Centro.

Tal arcabouço foi concebido para garantir a estabilidade e a autonomia do programa. Trata-se de um novo modelo de gestão pública não governamental. O setor privado, por intermédio do ICE, participa de maneira solidária e corresponsável. O modelo não implica apenas aporte de recursos para fazer frente à penúria histórica dos estados. Há um compromisso financeiro, sim, porém ele não está desvinculado da proposta pedagógica em questão.

O projeto parte do pressuposto de que o Ensino Médio deve ser um ambiente de foco, e não de dispersão do conhecimento. Essa diretriz não tem origem em convicção ideológica, mas resulta da observação das melhores referências internacionais. No Brasil, no entanto, faz-se o contrário: o número excessivo de disciplinas curriculares obrigatórias leva à dispersão. O problema é ainda mais grave quando se leva em conta que o tempo de permanência na escola é baixíssimo: apenas três horas efetivas por dia em sala de aula nos cursos diurnos (nos noturnos não chega a duas horas).

O que se propõe é limitar o número de disciplinas obrigatórias às seis que são essenciais: matemática, física, química, biologia, língua portuguesa e língua inglesa. As escolas com jornadas ampliadas incorporariam em seu currículo outros tópicos, tais como: projeto de vida, disciplinas eletivas, iniciação científica, protagonismo, Educação para valores e competências socioemocionais. Assim, os alunos teriam, além da excelência acadêmica, uma formação para a vida e para o desenvolvimento das competências para o século 21.

Vale uma palavra adicional sobre o projeto de vida. Essa é uma das metodologias de êxito da Escola da Escolha, uma proposta que, tendo em vista os desafios do mundo contemporâneo, atribui sentido e significado ao projeto escolar. Para os alunos, não se trata de definir carreira, mas de saber quem querem ser e da construção de sua plenitude.

Conclusão

A conclusão é que a Escola da Escolha é uma experiência bem-sucedida. Os números relativos a Pernambuco não deixam dúvida. O estado apresenta a menor taxa de abandono do Ensino Médio, segundo o Inep⁴. Em 2004, tinha uma taxa de 24%. Em 2013, chegou a 5,3% (taxa que caiu para 3,5% no ano seguinte). Nas escolas de período integral, a taxa de evasão é de apenas 0,5%. O resultado é que o Ensino Médio em Pernambuco tem o maior Ideb⁵ desde 2015, sendo que em 2007 ocupava a 22ª posição.

Outra medida do êxito do modelo da Escola da Escolha é o fato de ter se espalhado por outros 16 estados: Acre, Amapá, Rondônia, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás, Tocantins, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Sergipe, Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo.

Como toda mudança, a Escola da Escolha mexeu com interesses e gerou reações negativas. Houve, no início, uma reação corporativa, por conta da exigência de desempenho dos professores, mas hoje os próprios sindicalistas que criticavam a iniciativa reconhecem que todos ganham com o modelo e até cobram de governos estaduais medidas para que seja ampliado.

Finalmente, é aconselhável ter em mente que o êxito da Escola da Escolha depende de alguns fatores, tais como: o compromisso político do governador; o alinhamento da Secretaria de Educação; a aprovação de lei pela Assembleia Legislativa para criar o programa; uma equipe dedicada ao programa na Secretaria de Educação; a adoção de critérios de seleção e remoção de diretores e professores; e a implantação de um modelo de governança do projeto.

4. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

5. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Em busca de mais equidade na Educação Básica brasileira

Maria Helena Guimarães de Castro

Socióloga e mestre em ciência política pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), foi secretária executiva do Ministério da Educação (MEC), secretária municipal de Educação de Campinas (SP) e presidente nacional da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Atualmente é membro do conselho do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Pisa Governing Board, OECD) e participa do comitê da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Integra os conselhos da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave), do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular e do Todos Pela Educação. É membro da Academia Brasileira de Educação e da Academia Paulista de Educação.

Nossos jovens estudantes estão nos escapando por entre os dedos. Trata-se de um fim de percurso escolar muito desalentador, em que apenas 62% dos alunos entre 15 e 17 anos estão de fato matriculados no Ensino Médio, etapa adequada para essa idade. Os outros se encontram em situação mais complicada: repetindo o ano ou fora da escola, pois abandonaram os estudos. De 2014 para 2015, cerca de 13% dos jovens do 1º ano do Ensino Médio acharam algo mais interessante fora das salas de aula e se evadiram – um número absurdo que quantifica quanto ainda somos ineficientes na garantia da Educação para todos.

Esse quadro assume tons ainda mais sombrios quando se observa que os alunos dos níveis socioeconômicos mais baixos e também os que se declaram pretos e pardos compõem a maioria entre os que deixaram a escola. Ou seja, não apenas temos afastado uma grande quantidade de jovens de seu desenvolvimento e cidadania integrais, como temos excluído os mais vulneráveis. Estamos alimentando a desigualdade, em vez de enfraquecê-la. Negligência com os indivíduos, descaso com a Nação.

Como sanar essa crise? Essa é a pergunta que muitos gestores educacionais, incluindo eu, têm feito ao longo de muitos anos. Ainda que a

solução para o Ensino Médio não seja trivial e dependa de um conjunto de ações complexas e articuladas entre os três níveis de governo, sabe-se que a falta de equidade e a estagnação dessa etapa é um dos maiores gargalos da Educação brasileira. Tal situação diz respeito a um acúmulo de falhas que se aprofunda ao longo de toda a trajetória escolar, culminando muitas vezes no rompimento dos laços desses estudantes com a escola. Os dados indicam que muitos deles abandonarão seu curso natural de aprendizagem e provavelmente só retomarão os estudos por meio do EJA¹, que, sabemos, deveria ser a última opção, uma vez que tem caráter suplementar. A Educação Básica terá uma dívida para com esses cidadãos.

É importante destacar, contudo, que a culpa não é do jovem. Essa responsabilidade é compartilhada e recai sobre um sistema de iniciativas ineficientes, um conjunto de problemas letal para a equidade, pois dificulta a homogeneização das oportunidades educacionais, criando bolsões de exclusão. Se não desenvolvermos soluções que considerem essa complexidade, continuaremos formando uma parcela da população sem o domínio das competências e habilidades básicas para ingressar no mercado de trabalho e com poucos instrumentos para colocar em movimento seus sonhos e projetos pessoais.

Gostaria de destacar cinco pontos que, a meu ver, explicam como a desigualdade e os maus resultados do Ensino Médio nascem, na verdade, muito antes. Trata-se de desafios que orbitam o sistema educacional brasileiro em diferentes etapas: alfabetização insuficiente, alta taxa de reprovação, invisibilidade dos anos finais do Ensino Fundamental, falta de avaliação e monitoramento das políticas públicas educacionais e, por fim, a lacuna na colaboração entre os entes federados.

Cinco pontos críticos

O primeiro ponto da lista é bem conhecido: nossas crianças de 8 anos não têm alfabetização adequada. Segundo dados da ANA² 2016, divulgados pelo Inep³, apenas 45% das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental tinham nível suficiente em leitura e matemática naquele ano. A situação é ainda mais crítica quando se verifica que a evolução entre 2014 e 2016

1. Educação de Jovens e Adultos.

2. Avaliação Nacional da Alfabetização.

3. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

foi ínfima, ou seja, o quadro é de estagnação. Nas etapas subsequentes, o cenário se agrava. Dados da Prova Brasil apontam que 33,9% dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental têm aprendizagem adequada em português, e apenas 18,2%, em matemática. No Ensino Médio, os problemas não só continuam, como se acentuam: 27,5% aprenderam o que deveriam em português, e 7,3%, em matemática.

A história seria diferente se houvesse mecanismos eficientes de recuperação de aprendizagem, de modo que as dificuldades dos estudantes fossem sanadas à medida que surgissem, mas sabemos que isso raramente acontece. Chegamos, então, ao segundo ponto que contribui para o aprofundamento da desigualdade e a crise do Ensino Médio: o Brasil é um dos países com as maiores taxas de reprovação do mundo (36%), segundo o Pisa⁴. Como a Educação Básica é uma série de ciclos interligados e contínuos, a defasagem, combinada à reprovação, cria o cenário de difícil avanço em que estamos.

Esse é outro problema que começa cedo e também escancara nossa desigualdade. Temos uma taxa de reprovação altíssima no final do 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino (12,5%); na rede privada, de outro lado, essa taxa é de somente 1,5%. Tal discrepância é inaceitável, algo que não existe em nenhum outro país! Novamente, essas são rachaduras que se prolongam e impactam a etapa seguinte. No final do 6º ano do Ensino Fundamental, a taxa de reprovação e abandono chega a 20%. Assim, sem acompanhamento de qualidade, temos gargalos educacionais no 3º e no 6º anos do Ensino Fundamental que impactam negativamente o processo de escolarização. Estamos falando de crianças de 8 e 12 anos que começam ficando para trás – sem condições de aprender, com baixa autoestima, menos estimuladas pela escola.

É importante frisar que mesmo os alunos sem histórico de reprovação certamente sofrem com as consequências das altas taxas de reprovação, sinônimo de recursos desperdiçados e professores sobrecarregados, especialmente em se tratando de escolas em situação de vulnerabilidade. Diante disso, os estudantes chegam ao Ensino Médio trazendo consigo uma bagagem de desafios nascidos em tenra idade e agravados nos anos finais do Ensino Fundamental.

4. Programme for International Student Assessment, ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Vencer os reveses da etapa final da Educação Básica e dar mais para quem enfrenta mais desafios requer, portanto, um planejamento e uma gestão de recursos criteriosos para o Ensino Fundamental 2 – a etapa considerada invisível na Educação brasileira e terceiro aspecto que agrava a desigualdade educacional. Em grande medida, os problemas na alfabetização e a falta de atenção na transição dos anos iniciais para os anos finais são os maiores entraves à melhoria dessa etapa. Dos alunos que concluem o 9º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, 18% não se matriculam no 1º ano do Ensino Médio. O que acontece com esses jovens? Há algumas hipóteses, e nenhuma delas positiva: ou eles já estão fora da idade-série adequada, com 16 anos ou mais, ou desistem dos estudos e vão trabalhar em alguma função que não exige formação, certificando-se por meio do Enceja⁵. Essas são turbulências que minam a função socializadora e de formação integral da escola e que, em geral, não estão sendo bem enfrentadas – nem pelas escolas, nem pelas redes de ensino, nem pelas políticas educacionais.

Chegamos, portanto, ao quarto item da lista: a falta de avaliação processual das aprendizagens e de monitoramento das políticas educacionais. As políticas públicas educacionais têm como função desenhar soluções para a sala de aula, mas não é o que se tem visto. Um conjunto de ações desenhadas e implementadas nos últimos anos não produziu grandes efeitos na qualidade – não avançamos o suficiente no desempenho e, no caso do Ensino Médio, até retrocedemos.

A verdade é que tais medidas não foram bem monitoradas e não houve correção de curso, princípios básicos da gestão. De nada adianta lançar uma política pública se ela não for bem implementada. O Pnaic⁶, por exemplo, foi uma iniciativa relevante com investimentos elevados (da ordem de mais de R\$ 2,4 bilhões) que não apresentou resultados efetivos. Nesse sentido, faltou um monitoramento adequado de sua implementação para subsidiar os ajustes necessários. É preciso questionar se funciona apostar em um único guia de alfabetização para o Brasil inteiro e se o ideal é dar bolsas a todas as escolas, sem tentar priorizar aquelas que mais precisam.

Os graves índices de desigualdade educacional que observamos são reflexo também da falta de planejamento. Os gestores educacionais pre-

5. Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos.

6. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

cisam ter muita responsabilidade com a formulação de políticas, planejar o modo como investem recursos e acompanhar a implementação de políticas. Se não houver monitoramento e avaliação permanentes, a correção de curso será impossível. Ao longo de nossa história educacional, muito dinheiro foi investido em iniciativas muitas vezes pautadas por boas intenções, mas sem nenhum resultado. Formular políticas com base em evidências sólidas e seguir sua implementação de acordo com indicadores de avaliação de processos são princípios que deveriam orientar a gestão pública da Educação.

No entanto, um bom processo de formulação e implementação de política pública invariavelmente esbarra na colaboração entre os entes federados, quinto e último ponto crítico para avançarmos rumo à equidade e a um Ensino Médio de qualidade. Falta no Brasil um sistema integrado capaz de otimizar os esforços e reorientar a sinergia das redes de ensino para auxiliar aqueles alunos que têm maiores dificuldades.

Ainda que esse tema tenha sido colocado em pauta há 30 anos, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, pouco se evoluiu no sentido de implementar um Sistema Nacional de Educação. Eu me recordo de participar ativamente de discussões sobre a construção de um sistema alicerçado no regime de colaboração. No período pós-redemocratização, houve inúmeros debates, encontros e tentativas de encaminhar a implementação de modalidades de cooperação entre os entes federados a fim de desenhar mecanismos de articulação que evitassem falhas na coordenação de políticas. Esse tema esteve presente ao longo de minha trajetória na Educação, especialmente durante minha passagem pelo MEC⁷, entre 1995 e 2002, e permaneceu pendente nas gestões subsequentes, mas sem ganhar musculatura para a construção de consensos mínimos que viabilizassem novos mecanismos institucionais de pactuação interfederativa. Todas as tentativas resvalaram para maior centralização decisória ou para soluções inviáveis, em geral apoiadas em aumento de recursos inexistentes ou, ainda, para federalização de carreiras e do sistema educacional.

A descoordenação entre as políticas municipais e estaduais tiveram um impacto muito negativo sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental, que historicamente apresentava elevadas taxas de reprovação na antiga 5ª série (atual 6º ano). A principal causa disso era a falta de articulação entre os entes, e não apenas dentro da própria rede municipal – não

7. Ministério da Educação.

havia colaboração para prover o acolhimento dessas crianças nas escolas estaduais. Sem dúvida, outros aspectos contribuíram para os índices insuficientes da etapa, como citado antes, mas a falta de articulação desempenhou e desempenha um papel crítico nesse cenário. Como melhorar a qualidade dos anos finais sem o mínimo de articulação e integração entre as escolas estaduais e municipais de um mesmo município? Esse problema central da falta de qualidade e equidade poderá ser melhorado substancialmente com a implementação da BNCC⁸, desde que haja esforço e alinhamento permanentes entre cada estado e seus municípios na organização das propostas curriculares referenciadas na base nacional.

Os próximos passos

Apesar de todos esses desafios, políticas importantes têm sido desenhadas nos últimos anos e, se bem implementadas e monitoradas, podem finalmente alavancar uma guinada rumo à equidade educacional. A BNCC é uma delas. O documento nasceu para institucionalizar e explicitar quais são os direitos de aprendizagem de toda criança e todo jovem brasileiros. Temos, assim, um marco do ponto de vista da cidadania e da igualdade, mas também da qualidade educacional, uma vez que os currículos locais terão condições de enfrentar melhor seus desafios, como os que existem hoje nos anos finais do Ensino Fundamental. Não obstante, outras ações são imprescindíveis para tirarmos a BNCC do papel: garantir a adequação dos currículos a ela, aprimorar a formação inicial e continuada dos professores, fornecer materiais didático-pedagógicos e recursos para apoiar as escolas, inclusive com assistência técnica.

Paralelamente, nos próximos anos, o País não poderá se furtar a repensar o financiamento da Educação se quiser dar ainda mais força à batalha contra a desigualdade. O investimento da União no Ensino Básico não tem sido suficiente para garantir padrões de orçamentos mais equitativos. O próximo governo deverá enfrentar, ainda em 2019, o desafio de revisar o Fundeb⁹, que vigorará até 2020. Para isso, será preciso avançar nos estudos sobre critérios e coeficientes de redistribuição, considerando mudanças demográficas e desigualdades educacionais.

8. Base Nacional Comum Curricular.

9. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Educação Infantil: acesso e qualidade

Maria Malta Campos

Presidente da ONG Ação Educativa, é formada em pedagogia com doutorado em sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Realizou estágios de pós-doutoramento na Universidade Stanford (EUA) e na Universidade de Londres. Pesquisadora sênior da Fundação Carlos Chagas, atua como consultora na mesma instituição.

A importância da frequência à Pré-Escola como fator que influencia positivamente a aprendizagem dos alunos ao longo da Educação Básica, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tem sido confirmada por pesquisas internacionais e por estudos realizados no Brasil. As crianças brasileiras que têm acesso à Pré-Escola obtêm melhores resultados nas avaliações externas de aprendizagem – Saeb¹, Provinha Brasil, ANA², Ideb³, Pisa⁴ – do que aquelas que não tiveram essa oportunidade, mesmo quando os resultados são controlados por outros fatores, como renda familiar. Mais ainda, essas pesquisas têm comprovado que são justamente as crianças das famílias com menos recursos econômicos e educacionais as que mais se beneficiam da frequência à Pré-Escola.

Nos últimos anos, os pesquisadores passaram a focalizar a faixa de idade anterior, entre 0 e 3 anos, que no Brasil é atendida pela Creche. O avanço das neurociências tem produzido um conhecimento novo e fundamentado sobre a importância do desenvolvimento infantil na primeira fase de vida, mostrando como as bases neurológicas das aprendizagens são construídas e dependem de estímulos fornecidos pelo ambiente e pelas interações humanas que cercam a criança.

1. Sistema de Avaliação da Educação Básica.
2. Avaliação Nacional da Alfabetização.
3. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
4. Programme for International Student Assessment, ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Formou-se, assim, um amplo consenso, entre especialistas, profissionais e responsáveis por políticas públicas no País, a respeito da importância da Educação Infantil no contexto da Educação Básica. A partir da Constituição de 1988, esse reconhecimento ganhou uma base legal, e a LDB⁵ de 1996 consolidou a organização da Educação Básica brasileira em três etapas: a Educação Infantil, composta por Creche, para crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, e Pré-Escola, para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses; o Ensino Fundamental, com início aos 6 anos⁶; e o Ensino Médio. A escolaridade obrigatória, que antes se restringia ao Ensino Fundamental, foi em 2009 ampliada para a faixa etária de 4 a 17 anos, incluindo a Pré-Escola. A Creche continua a ser um direito das crianças, mas permanece optativa para as famílias.

Em março de 2016, a aprovação do Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257) fortaleceu a construção de políticas integradas para crianças de até 5 anos, de modo a garantir condições adequadas ao desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos: saúde, Educação, assistência, apoio legal.

Este texto examina os principais problemas que precisam ser enfrentados na condução das políticas de Educação Infantil no País nos próximos anos.

Propostas

O atendimento educacional às crianças pequenas tem se ampliado significativamente no Brasil nas duas últimas décadas: hoje cerca de 90% das crianças de 4 e 5 anos têm acesso à Pré-Escola e em torno de 30% frequentam a Creche, a maioria delas com idade próxima a 3 e 4 anos. Perto de 8 milhões de crianças entre 0 e 5 anos estavam matriculadas na Educação Infantil no Brasil em 2017, das quais 3 milhões na Creche e 4,9 milhões na Pré-Escola (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017). As desigualdades de acesso entre regiões, zonas urbanas e rurais, grupos de renda familiar e negros e brancos ainda permanecem, mas já se atenuaram nos últimos anos (IBGE, 2016).

5. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

6. Segundo mudanças introduzidas pela legislação aprovada em 2006.

A universalização da Pré-Escola

A nova definição do ensino obrigatório abrange a faixa etária de 4 a 5 anos e 11 meses, que corresponde à Pré-Escola. O segundo PNE⁷ (2014-2024) previa que a meta de universalizar o acesso à Pré-Escola deveria ser atingida até o ano de 2016. Em 2017, 10% das crianças brasileiras dessa faixa de idade ainda não estavam matriculadas: um contingente de 600 mil crianças. As crianças dos 25% das famílias mais pobres, negras, residentes na zona rural, das regiões Norte, Centro-Oeste e Sul são aquelas com menor acesso (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017; IBGE, 2016).

O PNE prevê diversas estratégias para alcançar a universalização da Pré-Escola, mas a medida mais importante é garantir a oferta de vagas em escolas de boa qualidade, acessíveis às famílias, que ofereçam uma programação que incentive a frequência das crianças.

A ampliação e o aumento da equidade no acesso à Creche

A frequência à Creche não é obrigatória. Constitui um direito das crianças e uma opção para as famílias. Os dados mostram que a demanda vem crescendo significativamente no País: as longas listas de espera registradas nos grandes centros urbanos atestam essa tendência. Um levantamento realizado pelo IBGE⁸ com pais de crianças de 0 a 4 anos em todo o País revela que quase metade dos pais de crianças menores de 1 ano e até 78% daqueles de crianças de 3 anos têm interesse em matriculá-las em creches. Nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, mais de 43% dos responsáveis relataram ter realizado inscrição em filas de espera por vagas (IBGE, 2017).

Não são somente motivos ligados ao atendimento dos filhos durante o horário de trabalho que levam as famílias a buscar vagas em creches. Uma pesquisa recente sobre famílias brasileiras com crianças entre 0 e 3 anos mostrou que as quatro principais vantagens apontadas por metade delas são: a criança aprende a conviver com outras crianças; conta com acompanhamento de profissionais especializados; tem acesso a atividades variadas; e desenvolve o raciocínio (FMCV, 2017, p. 68). A mesma pesquisa verificou que a busca de vagas em creches pelas famílias é menor quando as crianças ainda têm menos de 1 ano e aumenta à medida que estão próximas de 2 e 3 anos.

7. Plano Nacional de Educação.

8. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

O PNE adotou a meta de atingir, no País, 50% de cobertura da população de 0 a 3 anos para a Creche. É importante que cada município ou região realize seu diagnóstico sobre a natureza da demanda e defina as próprias metas, pois a taxa de 50% pode ser baixa para grandes centros urbanos, mas estar acima das necessidades e demandas da população em outras áreas.

A garantia de padrões básicos de qualidade para todas as crianças matriculadas na Educação Infantil

Desde a década de 1990, um importante processo de definição de normas e orientações oficiais sobre a Educação Infantil tem sido desenvolvido no País. Hoje o Brasil já dispõe de padrões oficiais de qualidade que devem ser adotados pelos gestores dos sistemas de Educação, o que inclui estabelecimentos públicos, conveniados e privados. As informações disponíveis, porém, revelam grandes desafios que precisam ser superados para transformar esses padrões e orientações em condições reais de atendimento às crianças pequenas.

As dimensões de qualidade mais importantes para a oferta de uma boa Educação Infantil são:

1. Infraestrutura

A organização do espaço requer uma atenção especial às características da faixa etária atendida e ao tipo de programação adequada à Educação Infantil. É preciso prever ambientes internos e externos, mobiliário, equipamentos e materiais que favoreçam as brincadeiras e interações das crianças pequenas (“Eixos organizadores do currículo”, CNE, 2006a; BRASIL, 2006b).

Os dados mostram, no entanto, que apenas 40% das creches e 26% das pré-escolas brasileiras possuem parque infantil e menos de 15% contam com sala de leitura (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017)! Enquanto as creches e pré-escolas do primeiro mundo oferecem espaços compartilhados e abertos, no Brasil a maioria segue um modelo arquitetônico similar ao das escolas convencionais de Ensino Fundamental, com salas compartimentadas e fechadas para o espaço externo, inadequadas para crianças pequenas (BRASIL, 2006a).

2. Proporção adulto/criança

O CNE⁹ elaborou normas sobre o número mínimo de educadores por turma, conforme a idade (BRASIL, 1998, 2006b). A LDB define que os professores devem ter formação em nível superior, admitindo a formação em nível médio. A proporção adulto/criança exigida refere-se aos profissionais qualificados que trabalham diretamente com as crianças, não incluindo o pessoal que desempenha outras tarefas na equipe.

3. Programação

As principais orientações para uma programação adequada às crianças pequenas já foram contempladas por diversos documentos oficiais – por exemplo, a BNCC para a Educação Infantil, que foi aprovada em 2017.

Pesquisas mostram que existe um grande fosso entre essas orientações e as atividades que concretamente são realizadas com as crianças no cotidiano (CAMPOS et al., 2011). Esses dados reforçam a importância de garantir a contratação de pessoal qualificado e uma boa supervisão pedagógica para o trabalho dos professores.

4. Diálogo entre escola ou creche e família

Quanto menor a criança, maior a necessidade de uma boa comunicação entre a escola ou creche e a família. Essa comunicação deve ser facilitada no dia a dia e não ficar restrita às reuniões de pais ou do conselho escolar.

Essas são as dimensões de qualidade mais importantes a serem contempladas na implantação de um sistema de avaliação externa das condições de oferta da Educação Infantil, prevista no PNE¹⁰.

Conclusão

O Brasil já conquistou muitos avanços na Educação Infantil, mas, para caminhar em direção a uma Educação que favoreça o desenvolvimento infantil nessa etapa decisiva da vida, contribuindo para incrementos de qualidade no Ensino Básico, é necessário seguir duas diretrizes:

9. Conselho Nacional de Educação.

10. Processo atualmente interrompido.

1. Garantir a continuidade e a ampliação das políticas públicas que favoreceram esses progressos.

Os progressos observados na Educação Infantil, a partir da Constituição de 1988, resultaram principalmente das seguintes políticas governamentais:

- a inclusão da Creche na Educação permitiu avanços na cobertura e em sua regulamentação;
- a implantação do Fundeb¹¹ garantiu um aporte regular de recursos aos municípios;
- a inclusão da Creche nos programas federais de construção escolar, de merenda, de aquisição de livros e material pedagógico, de cursos de especialização para professores contribuiu para incrementos de qualidade;
- o crescimento das pesquisas e publicações especializadas colaborou para um conhecimento mais profundo da realidade e indicou caminhos para a melhoria do atendimento;
- a definição de metas e estratégias nos dois PNEs forneceu orientações importantes aos gestores públicos até 2024.

Novas oportunidades foram abertas com a aprovação do Marco Legal da Primeira Infância, que propõe maior integração entre as políticas sociais, prevendo medidas complementares à Creche, como visitas domiciliares às famílias com crianças pequenas para monitorar seu desenvolvimento e orientar os familiares.

2. Não permitir retrocessos.

Vários desses progressos têm sido ameaçados: o teto para gastos sociais durante 20 anos, a diminuição de recursos públicos para a Educação e a crise registrada em diversas políticas públicas de saúde e assistência social afetam diretamente as crianças pequenas.

As descobertas recentes da neurociência e da psicologia vêm demonstrando que, se os primeiros anos de vida constituem uma preciosa janela de oportunidades para estimular o desenvolvimento humano, é também

11. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

um período em que a criança se encontra mais suscetível a riscos quando exposta a condições desfavoráveis.

Garantir uma Educação Infantil de qualidade a todas as crianças de 4 e 5 anos e às crianças menores cujas famílias demandam vagas em creches é uma das formas de contribuir para a construção de um país mais bem preparado para enfrentar os desafios futuros. Essa será a geração decisiva em meados do século 21. Não devemos permitir retrocessos nas bases de sua formação como pessoas, cidadãos e profissionais.

Desafios do regime de colaboração na Educação brasileira

Mariza Abreu

Formada em história e direito, é professora da Educação Básica. Diretora do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação (CPERS) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Consultora na área de Educação da Câmara dos Deputados.

Secretária de Educação de Caxias do Sul (RS), presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio Grande do Sul (Undime-RS) e secretária de Educação do mesmo estado. Vice-presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), é consultora da Confederação Nacional de Municípios.

Não há bala de prata. Educação de qualidade com equidade depende de várias iniciativas: recursos financeiros e insumos suficientes, qualificação da gestão educacional, valorização dos profissionais da área e, claro, currículo escolar adequado à sociedade moderna, articulado com a formação dos professores e a avaliação educacional. Além disso, o desenho e a execução das políticas públicas dependem da forma de organização do Estado nacional, se unitário ou federativo.

As federações – menos de 30 países no mundo – caracterizam-se pela repartição de responsabilidades entre os entes federados. Em geral, prevalece a tendência de receitas mais concentradas no nível central e encargos mais descentralizados para os governos locais. Em decorrência, questão relevante refere-se às transferências tributárias entre os entes federados, de modo a assegurar compatibilidade entre receitas e encargos e redução das desigualdades regionais.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 inseriu a forma federativa do Estado como cláusula pétrea e dispôs que o federalismo deve ser cooperativo. Entretanto, a Federação brasileira enfrenta problemas decorrentes da concentração tributária na União, sem a necessária adequação das transferências e a consequente dependência financeira dos governos

subnacionais. Há também falta de coordenação federativa, pela indefinição do papel dos estados, pela relação direta da União com os municípios, pela não representação institucional destes no Congresso Nacional, que decide a repartição do bolo tributário e das competências federativas, e por reiteradas iniciativas do governo federal que desrespeitam a autonomia dos governos subnacionais. Por fim, verifica-se a ausência de espaços deliberativos entre os executivos dos entes federados para implementação de políticas de cooperação.

Portanto, Educação de qualidade com equidade só poderá ser garantida à população brasileira com aperfeiçoamento do federalismo cooperativo na construção e implantação das políticas públicas.

Problemas do federalismo na Educação brasileira

Na Educação brasileira, o federalismo implica repartição de competências entre os entes federados para a oferta da Educação escolar na forma de áreas de *atuação prioritária*, não de responsabilidade exclusiva, sendo o Ensino Fundamental competência comum de estados e municípios. Implica também a organização dos sistemas de ensino federal, estaduais e municipais em *regime de colaboração*, expressão exclusiva da Educação.

Por fim, além de organizar o sistema federal e financiar as instituições federais de ensino, cabe à União o exercício da *coordenação da Educação nacional*, por meio da *função supletiva e redistributiva*, com assistência técnica e financeira à Educação Básica, por exemplo, via complementação ao Fundef/Fundeb¹, programas do FNDE², Bolsa Escola/Bolsa Família; da *função normativa*, por meio de normas gerais para a Educação nacional, ou seja, leis e decretos federais e atos normativos do CNE³; e da *função de planejamento e avaliação*, por meio do sistema nacional de informações e de avaliação educacional e dos planos de Educação, como Censo Escolar, Saeb⁴, Prova Brasil, Enem⁵, PNE⁶.

1. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério/Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

2. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

3. Conselho Nacional de Educação.

4. Sistema de Avaliação da Educação Básica.

5. Exame Nacional do Ensino Médio.

6. Plano Nacional de Educação.

Entre os problemas do federalismo brasileiro na área educacional destaca-se, *em primeiro lugar*, a falta de clareza na repartição de responsabilidades entre os três níveis da Federação. Estados e municípios disputam entre si matrículas do Ensino Fundamental, repartidas entre as redes estaduais e municipais de diferentes maneiras. Exemplos extremos são o Paraná, com 97,9% das matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental municipais e 99,9% das matrículas nos anos finais estaduais, e o Ceará, com 95% das matrículas em todo o Ensino Fundamental municipalizadas.

Em 2007, estados e municípios passaram a se contrapor na fixação das ponderações do valor anual por aluno nas etapas e modalidades da Educação Básica, que regulam a distribuição dos recursos do Fundeb no âmbito de cada estado, entre as redes estaduais e municipais de ensino. Somente a disputa por recursos e a força dos estados podem explicar por que, nos últimos anos, a ponderação para o tempo integral de 1,30 é a mesma da Creche ao Ensino Médio e as ponderações para o tempo parcial são diversas, com 1,00 para Creche, Pré-Escola e anos iniciais do Ensino Fundamental, 1,10 para os anos finais e 1,25 para o Ensino Médio.

Em vários estados, governos estaduais e municipais divergem sobre o financiamento do transporte escolar dos alunos das redes estaduais de ensino, executado pelas prefeituras, que reivindicam o repasse de recursos equivalentes aos custos pelos respectivos governos. Convênios e leis estaduais têm encaminhado, mas não resolvido, esse conflito.

Semelhante controvérsia sobre a distribuição dos recursos do salário-educação, antes transferidos aos estados para repasse às prefeituras, só foi resolvida com a transferência direta pela União aos municípios dos valores relativos à cota municipal dessa contribuição social.

Após 1988, com a possibilidade de os municípios organizarem sistemas municipais de ensino, de maneira autônoma e paralela ao sistema estadual, todos subordinados às normas gerais da Educação nacional, podem-se encontrar escolas estaduais e municipais na mesma municipalidade com organizações pedagógicas diversas entre si.

Em segundo lugar, é insuficiente o exercício da função supletiva e redistributiva da União. Apesar do aumento da complementação ao Fundeb em relação ao que fora ao Fundef e da extensão dos programas suplementares de alimentação e transporte escolar para toda a Educação Básica a partir de 2009⁷, a União ainda participa com proporção insuficiente no

7. Antes essa oferta estava restrita ao Ensino Fundamental.

financiamento da Educação Básica e, em consequência, persistem desigualdades regionais inaceitáveis.

Além disso, enquanto a lei do piso nacional do magistério fixou critério de reajuste acima do crescimento da receita do próprio Fundeb, as leis federais sobre os programas de alimentação e transporte escolar não dispõem sobre atualização dos valores *per capita* dessas transferências do governo federal. Em decorrência, esses valores têm permanecido inalterados por longos períodos e, devido à redução da matrícula na Educação Básica pública, houve decréscimo do volume total dos repasses à conta desses programas, por exemplo, entre 2010 e 2013, segundo dados do Tribunal de Contas da União.

Paralelamente, aumentaram as transferências voluntárias do governo federal nos últimos anos, inclusive na Educação, por meio de programas como ProInfância (construção de creches), Mais Educação (tempo integral) e Pnaic⁸. Entretanto, com essas transferências, verifica-se *concentração do poder decisório na União*, em detrimento da autonomia dos entes federados, pois o planejamento e a formulação das políticas encontram-se cada vez mais sob responsabilidade do governo federal, que transfere sua execução a estados e municípios. Ao mesmo tempo, as transferências federais apresentam problemas como subfinanciamento e insegurança jurídica, devido a atrasos nos repasses e alteração de regras durante a execução das ações.

Novo Fundeb e Lei do SNE⁹

Nos próximos anos, em especial no mandato do governo eleito em 2018, o País precisará enfrentar dois principais desafios para aperfeiçoamento do federalismo na Educação brasileira. O primeiro consiste na organização do SNE, previsto no art. 214 da Constituição Federal, com a redação dada pela EC¹⁰ n° 59/2009, e na Lei n° 13.005/2014, que aprovou o PNE para o decênio 2014-2024 e contém estratégia com o prazo de dois anos, já vencido, para dispor sobre o SNE por lei complementar.

O segundo desafio será redefinir o financiamento da Educação brasileira, em especial da Educação Básica, na medida em que o Fundeb tem

8. Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa.

9. Sistema Nacional de Educação.

10. Emenda Constitucional.

vigência até o final de 2020 e deverá ser substituído por um novo fundo redistributivo de parte dos recursos destinados ao financiamento da Educação Básica pública no País.

Já se encontram em tramitação no Congresso Nacional proposições relativas a esses dois temas. Na Câmara dos Deputados, o PLP¹¹ nº 413/2014, com substitutivo já apresentado, mas ainda não votado, propõe a regulamentação das normas de cooperação previstas na Constituição (art. 23, parágrafo único) e institui o SNE. Sem aprofundar a análise do PLP, cabe chamar a atenção para o risco de o SNE vir a desconfigurar, em lugar de fazer avançar, o regime de colaboração entre União, estados e municípios na Educação brasileira por um processo de recentralização das políticas educacionais.

Também na Câmara dos Deputados encontra-se em debate a PEC¹² nº 15/2015, que propõe tornar o Fundeb permanente. Há consenso sobre os efeitos positivos do Fundef/Fundeb quanto à redistribuição intraestadual de recursos e à redução das desigualdades entre os estados decorrente da complementação da União. Entretanto, além de torná-lo permanente, é oportuno aprofundar o efeito redistributivo do novo Fundeb para promover equidade e qualidade da Educação Básica pública. Nessa perspectiva, não há razão para acelerar a tramitação da PEC, sendo razoável dar continuidade ao debate e concluir sua apreciação no Congresso Nacional em 2019 a fim de contar com o prazo de cerca de um ano para elaboração da lei de regulamentação do novo fundo.

Quanto ao SNE, para aperfeiçoar o federalismo na Educação brasileira, a legislação precisará, em primeiro lugar, *definir com mais clareza as competências de cada nível de governo*, a fim de reduzir ou eliminar os conflitos entre estados e municípios, por exemplo, com melhor definição das responsabilidades pelo Ensino Fundamental e transporte escolar.

Em segundo lugar, a Lei do SNE deverá assegurar *maior participação da União no financiamento da Educação Básica*, no cumprimento de sua função supletiva e redistributiva, de modo a completar a universalização do atendimento educacional às crianças e jovens de 4 a 17 anos e reduzir progressivamente as desigualdades regionais. Além de maior complementação da União ao novo Fundeb, será necessário assegurar mais recursos para as transferências legais (como os programas de alimentação e trans-

11. Projeto de Lei Complementar.

12. Proposta de Emenda à Constituição.

porte escolar) e valores diferenciados dessas transferências por grupos de municípios de acordo com indicadores socioeconômicos e educacionais a serem definidos para cada uma delas.

Em terceiro lugar, o SNE deverá *institucionalizar espaços interfederativos deliberativos* nos âmbitos nacional e estadual. Apesar de avanços como a Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade, instituída pela Lei do Fundeb em 2007, e o Grupo de Trabalho Permanente do Transporte Escolar, criado por portaria em 2009, são ainda insuficientes no âmbito federal os espaços deliberativos necessários para assegurar o regime de colaboração, e a União costuma dirigir-se aos municípios sem o conhecimento dos respectivos governos estaduais ou mesmo às escolas públicas sem a participação de estados e municípios.

Embora instituída por portaria em 2015, a instância permanente de negociação e cooperação entre a União, estados, Distrito Federal e municípios prevista no PNE ainda não está em funcionamento. Essa comissão deveria participar, por exemplo, de decisões como o reajuste dos valores do Pnae¹³, anunciado em fevereiro de 2017, fato em si positivo. Aliás, difícil justificar que o Conselho Deliberativo do FNDE tome decisões sobre a aplicação da cota federal do salário-educação e de outros recursos destinados à Educação Básica sem representação dos estados e municípios.

De outro lado, será preciso aprofundar o debate sobre a representação dos entes federados nesses espaços interfederativos, ou seja, se tanto a União como os estados e municípios devem ser representados somente por gestores da Educação ou compartilhar essa representação com outros setores da gestão pública. Por exemplo, poderá ser oportuno avaliar a possibilidade de a União ser representada não só pelo MEC¹⁴, mas também por representantes dos Ministérios da Fazenda e do Planejamento, mesmo que com maior número de representantes do MEC. Da mesma forma, os estados podem indicar representantes pelo Consed¹⁵, pelo Confaz¹⁶ e pelo Conseplan¹⁷, por exemplo – três gestores da Educação e dois indicados pelos outros dois conselhos. No caso dos municípios, a representação

13. Programa Nacional de Alimentação Escolar.

14. Ministério da Educação.

15. Conselho Nacional de Secretários de Educação.

16. Conselho Nacional de Política Fazendária.

17. Conselho Nacional de Secretários de Estado de Planejamento.

pode ser tanto pela Undime¹⁸ como indicada pelas entidades municipalistas (ABM¹⁹, CNM²⁰ e FNP²¹).

Por fim, é preciso garantir que a necessária participação de representações da sociedade em órgãos colegiados de fiscalização e controle social, como os conselhos do Fundef/Fundeb e da merenda escolar, e/ou de formulação das políticas públicas setoriais, como os conselhos de Educação, não continuem a implicar partidarização ou sindicalização das políticas públicas, pela ocupação dos espaços por parcelas mais “mobilizadas” da sociedade e grande influência de grupos organizados, notadamente sindicatos de professores e partidos políticos. O desafio é articular os interesses gerais da população com interesses particularizados de segmentos da sociedade, e os interesses legítimos dos professores por valorização profissional com a necessidade intransferível de aprendizagem dos alunos da escola pública brasileira.

18. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

19. Associação Brasileira de Municípios.

20. Confederação Nacional de Municípios.

21. Frente Nacional de Prefeitos.

Tempo integral no Ensino Fundamental 2: mais qualidade e equidade na Educação brasileira

Maurício Holanda

Consultor legislativo da Câmara dos Deputados para a área de Educação, Cultura e Esporte. Ex-professor da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e da Universidade Federal do Ceará (UFC), foi secretário municipal de Educação de Sobral (CE) e secretário estadual de Educação do Ceará.

A Lei nº 13.005/2014, que institui o PNE¹, estabelece sete metas que têm por foco a Educação obrigatória e como objetivos a universalização do acesso (100% de atendimento de 4 a 17 anos), a melhoria do fluxo e da progressão dos alunos nas séries (95% deles concluindo o Ensino Fundamental com o máximo de 16 anos) e a garantia da aprendizagem efetiva (proficiência adequada em provas de matemática e português). Também dispõe que até 2024 seja oferecida jornada de tempo integral para pelo menos 25% dos alunos, mas não dá diretriz alguma quanto à forma como deve ser cumprida. Poderíamos imaginar seu cumprimento de maneira aleatória, ou como 25% de matrículas de tempo integral em cada uma das séries/anos da Educação Básica, ou, ainda, sua concentração em uma só etapa.

Levando em conta essa lacuna, o que é mais adequado em termos de direcionamento da política pública de tempo integral? Para qual idade/etapa escolar o tempo integral se faz mais necessário? E o que devemos considerar do contexto socioeconômico brasileiro?

A primeira observação a fazer é que 25% é uma meta tímida. A jornada brasileira de quatro horas-aula está entre as menores do mundo e, se queremos mesmo colocar nossa Educação a serviço do desenvolvimento

1. Plano Nacional de Educação.

social e econômico do País, é necessário oferecê-la a todos. A segunda é que, se no longo prazo devemos objetivar a oferta de tempo integral para todos, neste momento precisamos também considerar os limites da capacidade de financiamento público e estabelecer metas intermediárias. Logo, faz sentido a alocação seletiva dos recursos, priorizando a etapa do processo de escolarização que melhor possa responder ao esforço realizado, combinando viabilidade financeira com resultados tangíveis de curto/médio prazo e potencial de impacto sobre as etapas subsequentes.

É nesse sentido que este artigo propõe a priorização da oferta de tempo integral para a subetapa dos anos finais do Ensino Fundamental 2, que vai do 6º ao 9º ano e corresponde, em princípio, à faixa etária de 11 a 14 anos.

A situação da Educação Básica brasileira – necessidade de ampliação da oferta

A faixa de 0 a 5 anos. Conforme o *Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação* (BRASIL, 2018a)², recentemente divulgado pelo Inep³, o atendimento das crianças de 0 a 3 anos em 2016 atingiu 31,9%, enquanto o das de 4 e 5 anos chegou a 91,5%. Quanto ao perfil dessa oferta, a *Sinopse Estatística da Educação Básica de 2017* (BRASIL, 2018b)⁴ informa que 57,8% da Creche e 11,46% da Pré-Escola são em tempo integral, um percentual de 30% para a etapa como um todo. Os grandes desafios ainda são a universalização do atendimento de 4 e 5 anos, de modo a cumprir o mandato da EC⁵ nº 59/2009, e a ampliação do atendimento de 0 a 3, de maneira a chegar a 50% dessa população⁶.

2. Doravante citado como Relatório do Inep.

3. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

4. Doravante citado como Sinopse 2017.

5. Emenda Constitucional.

6. A projeção de população realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é que haverá 10.525.348 crianças de 0 a 3 anos em 2024. O esforço de ampliação em relação à matrícula verificada em 2017 seria, portanto, de aproximadamente 1,8 milhão de vagas, o que é plenamente factível se se mantiver o crescimento anual de 5% verificado em 2017. Para a população de 4 e 5 anos, a estimativa do IBGE é que esta será de 5.434.160 em 2024. Um aumento de 1% ao ano sobre a matrícula de 2017 (5.101.935) também permite o cumprimento da meta até o final da vigência do plano. Observe-se, contudo, que a meta de universalização da Pré-Escola era para 2016 e que não estamos cumprindo nem a Lei do PNE nem a Constituição.

A faixa de 15 a 17 anos. O Relatório do Inep estima que, em 2017, 91,3% dessa população (incluída na obrigatoriedade constitucional) estava atendida, o que significa que 8,7%, ou 907 mil adolescentes, deixaram a escola sem concluir o Ensino Fundamental. Dentre os atendidos, nada menos que 1,67 milhão ainda estavam retidos em algum ano dessa etapa. Logo, quase 2,6 milhões de adolescentes se encontravam em atraso ou já se evadiram da escola.

A situação da Educação Básica brasileira – necessidade de melhorar fluxo e aprendizagem

A faixa de 6 a 14 anos. O Relatório do Inep estima que o atendimento foi de 97,8% em 2017. Para essa etapa, a Sinopse 2017 permite estimar um percentual de matrículas de tempo integral de 15,3% no Ensino Fundamental 1 e 12% no 2. É razoável estimar que uma proporção superior a 99% das crianças de 6 a 11 anos se mantêm na etapa que vai até o 5º ano e que as reprovações ou abandonos que geram repetência e, por fim, evasão se avolumam e se agravam na etapa que vai dos 11 aos 14 anos (6º ao 9º escolar).

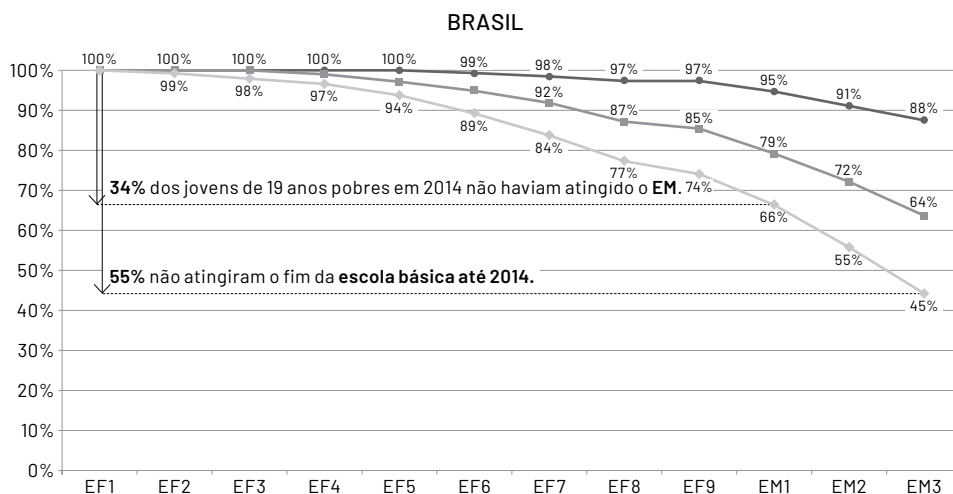
Simões (2016) argumenta que o efetivo cumprimento das metas de universalização é mais bem medido por curvas de acesso em vez do percentual de atendimento de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos. O autor propõe um conceito mais responsável e exigente de “acesso escolar”. Em suas palavras:

A forma como no Brasil o acesso escolar tem sido avaliado, em termos de taxa de atendimento, não resiste a uma definição mais ampla desse conceito que se pautar no direito, não só à matrícula escolar, mas também à conclusão, com aprendizagem, da Educação Básica na idade recomendada. Considerar que há universalização do acesso quando parte expressiva dos jovens deixa a escola antes de concluí-la não parece razoável. (SIMÕES, 2016, p. 21).

Ora, é exatamente isso que observamos quando analisamos em detalhe a trajetória das crianças e jovens ao longo do Ensino Fundamental e do Médio. Note-se o que aconteceu com a coorte de idade que tinha 19 anos em 2014 (ver gráfico). Desta, 98% tinha se mantido na escola até o

5º ano. Nesse momento, ainda é relativamente pequena a diferença entre ricos e pobres – 100% no quintil mais rico, 94% no quintil mais pobre. A partir daí, as curvas decrescem de maneira acentuada. Apenas 79% chegaram ao 1º ano do Ensino Médio, e as diferenças por condição socioeconômica se acentuaram. Enquanto o percentual de “atrasados ou evadidos” foi de apenas 5% no quintil mais rico, foi de 34% no quintil mais pobre. Finalmente, apenas 64% da coorte (e somente 45% no quintil mais pobre) chegará ao 3º ano do Ensino Médio⁷.

PROPORÇÃO DE JOVENS (19 ANOS) QUE ALCANÇARAM OS ANOS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 1º E 5º QUINTIS DE RENDA FAMILIAR PER CAPITA (PNAD 2014)



Nota: Somente casos válidos.
Fonte: Simões (2016).^a

■ 19 anos ● 19 anos 1º Q ▲ 19 anos 5º Q EF Ensino Fundamental EM Ensino Médio

7. Note-se que mesmo no quintil mais rico é considerável a parcela de alunos de 19 anos que não havia chegado ao 3º ano do Ensino Médio (12%). Isso “sugere” que os problemas não são apenas de ordem socioeconômica, mas também didático-pedagógicos.

8. A versão editável do gráfico me foi gentilmente cedida pelo autor.

Conforme dados disponibilizados pelo Inep⁹, a taxa média de aprovação no Ensino Fundamental 1 da rede pública foi de 92,2% em 2015. Observe-se que nos 1º, 2º e 3º anos (ciclo de alfabetização) a aprovação foi de 97,7%, 96,4% e 86,7%, respectivamente. Para toda a etapa, a reprovação foi de 6,7%, e o abandono, de 1,1%, mas, nos três anos iniciais, o abandono foi de apenas 1,1%, 0,8% e 1,1%, enquanto a reprovação foi de 1,2%, 2,8% e 12,2%. Vê-se que o marco inicial do fracasso escolar se expressa como reprovação (por não se garantir a alfabetização)¹⁰ no 3º ano do Ensino Fundamental 1 o qual cresce quase 10 pontos percentuais em relação ao ano imediatamente anterior.

Além das reprovações, a ANA¹¹ de 2016, realizada para estimar o que alunos do final do 3º ano haviam aprendido de leitura, escrita e cálculo, informa que apenas 54,7%¹² das crianças brasileiras não atingem nível adequado de aprendizagem em leitura¹³ (cerca de 674 mil crianças de 8 anos). Apesar da inclusão da “alfabetização de crianças” na pauta das políticas educacionais pelo Pnaic¹⁴ em 2013, os resultados da ANA de 2016 não revelam avanço significativo em relação a 2014, quando esse número foi 56,1%¹⁵.

Situação semelhante ocorre com os resultados da Prova Brasil de 2015, que avaliou o desempenho dos alunos do 5º e 9º anos em português e matemática. No 5º ano, apenas 54,7% eram proficientes em português, e 42,9%, em matemática.

9. Os dados desta seção terão como fonte o *Censo da Educação Básica 2015/INEP/DEED* e os resultados da ANA disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>. Acesso em: 8 ago. 2018.

10. O problema de aprendizagem no Ensino Fundamental 1 se instala com o analfabetismo infantil aos 8 anos de idade. Este se agrava com a considerável proporção de alunos que não adquirem as aprendizagens entendidas como adequadas para o 5º ano. É, contudo, relevante que quase todos já concluem essa etapa. A primeiríssima medida para enfrentar os problemas do Ensino Fundamental é a garantia da alfabetização, de modo que todas as crianças possam se iniciar no uso funcional da leitura e da escrita até os 7 anos para, assim, acompanhar e assimilar os conteúdos que lhes serão apresentados a seguir. Isso não requer mais investimentos, mas melhoria na gestão.

11. Avaliação Nacional da Alfabetização.

12. Este percentual chega a 70% nas regiões Norte e Nordeste.

13. Os resultados para escrita e matemática são ainda mais baixos.

14. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

15. Uma exceção é o estado do Ceará, que, nesse ínterim, consolidou uma política de alfabetização capaz de melhorar a qualidade e a equidade em todas as suas redes municipais.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, os problemas de aprovação, reprovação e abandono já apresentam toda a dramaticidade de uma exclusão que apenas se aprofundará no Ensino Médio. A aprovação média nas escolas públicas brasileiras nessa etapa foi de 84,1%. As taxas de reprovação e abandono da etapa são de 12,2% e 3,7%. Contudo, no 6º e 7º anos a reprovação é de 15,4% e 13,5%, respectivamente, e o abandono, de 3,8% e 3,7%. As altas taxas de reprovação e abandono nos anos finais, mais acentuadas no 6º e no 9º, explicitam a complexidade de fatores que incidem sobre esse momento crítico do desenvolvimento humano e da trajetória escolar.

Quanto à aprendizagem, os resultados da Prova Brasil no 9º ano apresentam 33,9% de aprendizagem adequada em português e 18,2% em matemática¹⁶.

Muito embora se fale reiteradamente de crise, estagnação e mesmo de “colapso” do Ensino Médio, vê-se que este apenas mantém, com algum agravamento inercial, a tendência já consolidada nos indicadores da etapa anterior. Com efeito, a taxa média de reprovação no Ensino Médio da rede pública em 2015 foi de 12,4%, não muito distante dos 12,2% da etapa anterior. A taxa de abandono, de 7,8%, maior que os 3,7% dos anos finais do Ensino Fundamental, expressa menos um problema específico do Ensino Médio e mais o desalento com a escola, a pressão por renda e a perda de autoridade parental para obrigar” a frequência à escola, fatores que crescem com a idade.

Por que priorizar o tempo integral no Ensino Fundamental 2

Uma leitura pessimista (e algo limitada) dos resultados de aprendizagem do Ensino Médio considera esse nível “estagnado”, a despeito dos muitos esforços feitos na década passada. O sentimento de urgência derivado dessa leitura encontrou alívio nos resultados iniciais de experiências de tempo integral realizadas nos estados, sendo mais conhecido o caso de Pernambuco (Cenpec, 2017). Daí o atual viés das políticas de ampliação do tempo integral focadas unicamente nesse nível.

A argumentação, aqui, vai no sentido de que o primeiro e mais efetivo meio de sanar os imensos déficits de acesso, progressão e aprendizagem

16. No Ensino Médio, o percentual de alunos situados nos níveis de aprendizagem adequada cai para 27,5% em português e 7,3% em matemática.

(inclusive do Ensino Médio) consiste em impactar esses resultados em sua origem, que se situa no Ensino Fundamental 2. Klein (2017), acertadamente, situa nessa etapa o “gargalo” de exclusão e baixa aprendizagem que determina o fracasso do Ensino Médio. É preciso, portanto, construir no EF2 as bases para a resolução dos graves problemas que afetam este último.

Para o aluno, essa é a fase crítica de mudanças biopsicossociais ligadas à puberdade e ao ensaio de novos papéis sociais. Pais e professores veem reduzir sua importância no circuito de trocas afetivas e como modelo de conduta. Os pares, sobretudo amigos, passam a concorrer com essas figuras iniciais. O *shopping center* torna-se o novo *playground*. A turma pode virar gangue. Famílias e escolas se sentem menos capacitadas a lidar com tais desafios. Já na escola, esse período é de grandes mudanças no modelo de organização pedagógica: não mais um ou dois professores, mas vários. Em vez de quatro áreas de conhecimento, seis, oito ou mais disciplinas. Um modelo mais afim ao ambiente infantil-doméstico-familiar evolui para outro mais afeito ao público-social.

No tocante às dimensões sociopolíticas e econômicas, o Ensino Fundamental 2 se encontra no núcleo do que a Constituição e as leis dispõem como ensino universal, ou seja, de oferta obrigatória pelo Estado e de frequência obrigatória pelo aluno. Assim, o abandono da escola antes de sua conclusão tornou-se o aspecto mais flagrante de descumprimento da lei.

Laços cada vez mais frouxos com a escola culminam em evasão, baixíssimos níveis de aprendizagem, in experiência e nenhuma qualificação profissional dos jovens. Em 2014, 1,9 milhão de adolescentes de 11 a 17 anos já estavam fora da escola, ou seja, sem escola e sem trabalho e com baixa ou nenhuma renda familiar. Uma parte deles desempenhará, posteriormente, ocupações subalternas do mercado de trabalho. Outra, bem menor, mas nem por isso menos relevante, integrará o contingente de adolescentes e jovens em conflito com a lei.

De outro lado, essa fase é uma verdadeira “janela de oportunidades” (STEINBERG, 2014). As recentes descobertas da neurociência, associadas a um corpo de conhecimento mais consolidado sobre a psicologia da adolescência, vem reconhecendo essa fase como de intensa aprendizagem e de plasticidade cerebral tão alta que se aproxima dos primeiros anos de vida. É nesse contexto que ganha sentido a proposta de priorizar a oferta de tempo integral para os alunos de 11 a 14 anos. Esse momento ainda é propício para amenizar os efeitos nocivos de uma precária escolarização anterior. Além disso, a medida é capaz de impactar de maneira

positiva, em prazo relativamente curto, tanto os resultados de conclusão e aprendizagem da etapa como o subsequente Ensino Médio, oferecendo aos adolescentes despreparados e desinteressados novos significados de sua permanência na escola.

Uma escola em tempo integral bem estruturada pedagogicamente, focada na promoção do protagonismo estudantil por meio de projeto de vida e de ação comunitária, projetos pedagógicos e clubes de interesse, entre outras abordagens, pode manter em seu ambiente, e aprendendo de fato, adolescentes e jovens que, hoje abandonam a escola e que, ao fazê-lo, prenunciam uma trajetória de agravamento da vulnerabilidade laboral e social. Algumas experiências, a exemplo do Ginásio Carioca e do Ginásio Sobralense – o tempo integral na rede estadual de São Paulo e na rede municipal de Fortaleza – indicam o potencial dessa via e fornecem bases concretas para a modelagem da expansão dessa modalidade.

Essa proposta é viável do ponto de vista do financiamento. Em um primeiro exercício, utilizando a projeção de população por idade realizada pelo IBGE¹⁷, estimou-se uma proporção de 80% da população matriculada na rede pública (média histórica). Daí se projetou a matrícula para o período de 2018-2026, assumindo que todas as crianças de 6 anos estariam matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental e que nenhum aluno seria reprovado ou se evadiria de um ano para o outro. Nesse caso, mantendo-se constante o total de matrículas estimado para 2018 até 2026, e somando-se um esforço de 2,5% de crescimento anual, o País pode chegar, em 2026, a uma oferta hipotética de matrículas que, traduzida em novas vagas de tempo integral, representaria 33% de tempo integral no Ensino Fundamental 1 e de 80% no 2 – 54% de toda essa etapa. O quadro a seguir ilustra os cálculos iniciais do exercício delineado na tabela a seguir.

17. Projeção da população até 2060. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao_da_populacao/2013/default.shtm>. Acesso em: 2 jul. 2018.

Situação	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026
	Real	Real	Estimada	Estimada	Estimada	Estimada	Estimada	Estimada	Estimada	Estimada	Estimada
Matrícula pública EF - 1ª a 9ª anos	23.049.459	22.742.259	22.896.728	22.808.812	22.450.871	21.879.664	21.532.086	21.162.489	20.668.438	20.543.766	20.438.526
Matrícula pública EF - 1ª a 5ª anos	12.619.218	12.515.254	12.287.539	12.033.215	11.650.367	11.633.250	11.632.134	11.484.956	11.343.254	11.206.474	11.074.116
Matrícula pública EF - 6ª a 9ª anos	10.430.241	10.227.005	10.609.189	10.775.597	10.800.504	10.246.414	9.899.952	9.677.533	9.325.184	9.337.292	9.364.410
Proposta matrícula pública (1)			2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026
EF I (% matrícula tempo integral)			18,6%	21,3%	25,5%	25,9%	26,1%	27,9%	29,7%	31,5%	33,3%
EF I (abs)			2.279.461	2.556.375	2.965.847	3.007.638	3.033.476	3.205.426	3.371.951	3.533.602	3.690.881
EF II (% matrícula tempo integral)			13,4%	16,3%	21,0%	33,0%	43,6%	53,2%	65,9%	72,9%	80,0%
EF II (abs)			1.417.812	1.760.641	2.269.419	3.382.810	4.315.420	5.152.122	6.148.240	6.810.802	7.490.737
EF T (% matrícula tempo integral)			16,1%	18,9%	23,3%	29,2%	34,1%	39,5%	46,1%	50,4%	54,7%
EF T (abs)			3.686.373	4.319.016	5.235.266	6.390.448	7.348.896	8.357.549	9.520.190	10.344.403	11.181.618
Memória cálculo da proposta (2)			2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026
Matrícula EF proposta			22.896.728	23.430.544	23.986.853	24.572.828	25.183.699	25.822.754	26.491.344	27.190.885	27.922.860
Saldo em relação à demanda			-	621.732	1.537.982	2.693.164	3.651.612	4.660.265	5.822.906	6.647.119	7.484.334
Matrícula EF I proposta			12.287.539	12.312.114	12.336.738	12.361.412	12.386.134	12.410.907	12.435.728	12.460.600	12.485.521
Saldo EF I em relação à demanda			-	278.899	686.371	728.162	754.000	925.950	1.092.475	1.254.126	1.411.405
Matrícula EF II proposta			10.609.189	11.118.430	11.652.115	12.211.416	12.797.564	13.411.847	14.055.616	14.730.286	15.437.339
Saldo EF II em relação à demanda			-	342.833	851.611	1.965.002	2.897.612	3.734.314	4.730.432	5.392.994	6.072.929
EF - saldo transformado em novas vagas tempo integral %				2,73	6,85	12,31	16,96	22,02	28,17	32,36	36,62
EF I - saldo transformado em novas vagas tempo integral %				2,32	5,89	6,26	6,48	8,06	9,63	11,19	12,75
EF T - saldo transformado em novas vagas tempo integral %				3,18	7,88	19,18	29,27	38,59	50,73	57,76	64,85

Notas:

1. Matrícula a partir de 2018 estimada como totalidade da população estimada para 6 anos mais promoção de todos os alunos matriculados para a série seguinte.
2. O cálculo do acréscimo percentual foi calculado como esforço por novas matrículas, as quais, no entanto, seriam traduzidas como jornada dobrada de parte das matrículas atuais.

Atratividade e formação docente

Mozart Neves Ramos

Diretor de articulação e inovação do Instituto Ayrton Senna, foi presidente-executivo do Todos Pela Educação, reitor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), secretário de Educação de Pernambuco e membro do Conselho Nacional de Educação.

Diversos estudos e pesquisas¹ revelam que, entre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, a qualidade da formação do professor é o que mais pesa na determinação do desempenho dos alunos. De fato, se considerarmos, por exemplo, o Pisa², os países que estão no topo do ranking têm em comum o cuidado com a formação do professor. O Brasil depara com dois desafios nesse campo: a baixa valorização social da carreira do magistério e a formação inadequada dada por nossas universidades, que não dialoga com o chão de escola, priorizando muita teoria e pouca prática.

No campo da valorização social, a remuneração média dos professores brasileiros é equivalente a 57% do valor médio daquela obtida, em 2013, pelos demais profissionais com nível superior completo (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015). Para o ano de 2017, o piso salarial para professores da Educação Básica, com formação de nível médio, era de R\$ 2.298,80 para um regime de trabalho de 40 horas por semana.

O jornalista Antônio Gois (2014) chama a atenção para o fato de que, se, de um lado, a remuneração inicial dos professores já se aproxima da

1. “Pesquisa mostra que é melhor ter turmas grandes e bom professor que turmas pequenas e professor mediano. Quando o assunto é aprendizagem em sala de aula, o número de alunos importa menos do que a qualidade do professor. Isso é o que diz o recente estudo realizado pelo instituto norte-americano Thomas B. Fordham, que estuda excelência educacional.” Ver: A VARIÁVEL que mais importa: o professor. *Porvir*, 14 jan. 2014. Disponível em: <<http://porvir.org/variavel-mais-importa-professor>>. Acesso em: 4 maio 2018.

2. Programme for International Student Assessment, ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

média de outros diplomados – a diferença é de apenas 11% –, de outro, a defasagem vai aumentando ao longo do tempo. Esse é o aspecto mais preocupante, exaltando a necessidade de um plano de carreira que esteja vinculado à formação ao longo da vida e aos resultados alcançados em sala de aula.

Na área da formação, diversos estudos³ revelam que a formação pedagógica e os estágios curriculares no campo da pedagogia e das licenciaturas diversas são registrados de modo vago, com pouquíssimas exceções. Não há propriamente projeto ou plano de estágio, nem sinalizações sobre o campo de prática ou a atividade de supervisão. Os conteúdos das disciplinas aparecem apenas esporadicamente, abordados de maneira genérica ou superficial no interior das disciplinas de metodologias e práticas de ensino, sugerindo frágil associação com as práticas docentes. Além disso, não há, em geral, acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de entender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar.

Países que desenvolvem programas de residência pedagógica/docente, como a Finlândia, têm obtido resultados expressivos em avaliações internacionais de desempenho escolar, estabelecendo um diálogo frutífero entre teoria e prática. Aqui no Brasil já existem algumas poucas experiências de tais programas, entre eles o desenvolvido pelo Colégio Pedro II (CPII), no Rio de Janeiro, que demonstram sua importância para o aprimoramento prático do docente em início de carreira – nesse caso, com apoio financeiro do MEC⁴ por meio da Capes⁵.

Assim, parece-nos importante, para aumentar a atratividade pela carreira e melhorar a formação docente, estabelecer um programa de valorização social do magistério no contexto de um pacto federativo que intitulemos “Programa Quero ser Professor”, descrito a seguir.

Proposta

Apesar da complexidade e da gravidade em torno da questão da atratividade pela carreira do magistério no Brasil, existem saídas, mas qualquer uma que seja estrutural e não paliativa exigirá:

3. Ver, por exemplo: GATTI et al., 2010.

4. Ministério da Educação.

5. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

1. forte investimento em Educação;
2. pacto federativo;
3. mudança de cultura nas universidades; e
4. decisão política.

Para compreender melhor como isso deve funcionar e trazer impacto positivo na atratividade, é preciso responder a algumas perguntas. A primeira delas é: por que os jovens dos países que estão no topo da Educação mundial querem ser professores? Porque nesses países quatro eixos são priorizados: salário inicial atraente; plano de carreira pautado pelo desempenho em sala de aula e pela formação continuada; formação inicial sólida com foco na prática docente; e escolas bem estruturadas e organizadas. Portanto, não haverá saída estrutural sem o enfrentamento desses fatores, como política estruturadora para a atratividade pela carreira do magistério.

O ponto seguinte é: como colocar isso em prática? É preciso começar por um pacto envolvendo os governos federal e estaduais e as universidades. Em outras palavras: quem emprega e quem forma! Por isso, propomos o **“Programa Quero ser Professor”, destinado aos futuros alunos de licenciatura e aos professores recém-formados**, tendo por base os seguintes eixos:

1. Dar uma identidade própria aos cursos de licenciatura. O que isso significa?
 - Criação de um Núcleo Interdisciplinar das Licenciaturas nas universidades, envolvendo docentes dessas instituições dedicados, de fato, à Educação Básica, com a participação de professores selecionados da rede pública de ensino, que dedicariam parte de seu tempo a esse espaço de formação docente, trazendo o “cheiro de escola”. A esses dois grupos se juntaria um terceiro, o de professores visitantes, que oxigenariam o sistema de formação com novas práticas docentes, analogamente ao que ocorre na pesquisa científica.
2. Dar uma formação teórica e prática sólida aos futuros alunos dos cursos de licenciatura, começando ainda no Ensino Médio, uma vez que, em geral, eles chegam com muitos déficits de aprendizagem. O que propomos?

- O futuro aluno de licenciatura seria acompanhado e valorizado já ao ingressar no Ensino Médio e estudaria em escolas em tempo integral. Assim, seria possível não só corrigir eventuais falhas do passado em disciplinas estratégicas para sua formação, mas também ter o tempo tão necessário ao desenvolvimento de trabalhos de pesquisa e de iniciação à docência. Esses trabalhos seriam realizados em integração com os grupos do Pibid⁶ das universidades, vinculados a sua área de interesse. Assim, esse futuro aluno de licenciatura já estaria também sendo preparado no ambiente de seu curso na universidade.
3. Repaginar os currículos das licenciaturas, que hoje são, na maioria dos casos, um híbrido mal estruturado de disciplinas do bacharelado com aquelas da pedagogia, sem nenhuma conexão. O que propomos?
 - O currículo dessa nova licenciatura teria os seguintes eixos norteadores: foco na prática docente e na formação interdisciplinar; inclusão de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem; incorporação de novos espaços de aprendizagem; e criação de uma residência pedagógica em escolas de tempo integral – exatamente naquelas referidas no item anterior.

Vale registrar que aqui não se pretende fazer mais uma reforma nos currículos das licenciaturas, mas ajustá-los para um novo tempo. Assim, ao currículo atual seria dado um novo foco: a sala de aula. Algumas disciplinas específicas poderiam e deveriam estar mais focadas na aprendizagem do aluno e na prática docente. Assim, os eixos inovadores no contexto curricular seriam:

1. foco na prática docente em escolas de tempo integral;
2. formação interdisciplinar, que exige professores em escolas de tempo integral, para que suas atividades sejam concatenadas e articuladas;
3. inclusão de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem;
4. ampliação da articulação entre as disciplinas específicas e pedagógicas, visando o fortalecimento da teoria pedagógica e de sua relação com a prática em sala de aula;

6. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

5. criação de espaços de aprendizagem devidamente articulados com o processo pedagógico, na perspectiva de uma Educação Integral⁷;
6. criação da residência pedagógica nessas escolas de tempo integral, dando um novo significado ao atual estágio curricular⁸.

4. Implantar um plano de carreira nacional para os novos professores. Como fazer?

- Isso, em primeiro lugar, exigiria um pacto federativo para criar um Fundeb⁹ específico para a carreira do magistério. Por exemplo, o atual Fundeb prevê que pelo menos 60% dos recursos sejam destinados ao salário do professor. Nesse fundo específico, os recursos seriam destinados exclusivamente à carreira docente, pautados não apenas pelo tempo de serviço, mas também pela formação continuada e por seus resultados na sala de aula – levando em conta um conjunto de indicadores de desempenho.

7. Enfrentar os desafios do século 21 exige que os indivíduos dominem um conjunto de conhecimentos e habilidades primordiais para o sucesso escolar, profissional e pessoal. As competências cognitivas relacionadas à linguagem e ao raciocínio lógico fazem parte desse conjunto complexo de conhecimentos. Essas habilidades constituem o foco dos conteúdos disciplinares do currículo escolar e são avaliadas pelos sistemas educativos. Entretanto, há uma série de outras habilidades (como pensamento crítico, criatividade, comunicação, abertura ao novo, entre outras) igualmente importantes para o desenvolvimento pleno do ser humano, em consonância com o art. 205 da Constituição Federal. A inclusão de tais habilidades, muitas vezes denominadas de socioemocionais, na formação do professor passa a ser um pré-requisito importante da Educação para o século 21, o que poderíamos chamar de Educação Integral.

8. O MEC lançou em março de 2018 o Programa de Residência Pedagógica (PRP). O Brasil tem hoje cerca de 1,5 milhão de alunos matriculados em cursos de formação de professores. Para não ser mais do mesmo, o PRP tem de ser de fato inovador. Nesse sentido, entendemos que é preciso certificar as escolas que servirão para essa residência pedagógica nos moldes do programa de residência médica. Acreditamos que tais escolas deveriam ser de tempo integral, com professores possuindo formação plena nas disciplinas que lecionam, e ter infraestrutura e condições laboratoriais adequadas para o exercício do magistério. Portanto, criar uma comissão estadual para certificar tais escolas, nos moldes da Comissão Nacional de Residência Médica, deveria ser uma das iniciativas no âmbito do PRP. A experiência de residência docente do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, poderia servir de inspiração. Pensamos também que uma boa estratégia seria dividir o programa em duas fases: PRP-1, para alunos concluintes, e PRP-2, para professores recém-formados. Outro pré-requisito estaria vinculado ao desempenho das escolas certificadas, ou seja, isso apenas ocorreria para escolas que apresentassem resultados satisfatórios nas avaliações nacionais e cumprissem as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

9. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Conclusão

A proposta ora apresentada tem como eixos centrais:

- pacto federativo envolvendo União, estados, municípios e instituições formadoras;
- certificação de escolas de tempo integral;
- os futuros alunos de licenciatura, os atuais e os professores recém-formados;
- criação de uma carreira nacional do magistério;
- reestruturação curricular das licenciaturas;
- formação em serviço do professor, incluindo um programa de residência pedagógica.

Ela certamente exigirá a ampliação de recursos aplicados à Educação, mas possivelmente parte deles viria dos atuais financiamentos, dando mais foco a sua aplicação e melhorando sua gestão. Alguns dos atuais programas do MEC, vinculados à área de formação docente e discente (Pibid), podem ser encaminhados para a proposta em tela.

A tarefa urgente de melhorar as condições dos jovens vulneráveis

Neca Setubal

Doutora em psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Maria Alice (Neca) Setubal é presidente dos conselhos do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e da Fundação Tide Setubal. Foi assessora de Marina Silva, na campanha à Presidência em 2014.

Introdução

Os avanços na Educação pública de crianças e jovens exigem uma visão sistêmica e de longo prazo, como bem sabem todos aqueles que se dedicam à pesquisa de temas ligados à escola, seja ela municipal ou estadual. Os resultados da implantação de políticas públicas são graduais e as melhoras costumam ser avaliadas em número de ciclos, e não em anos. Educadores, portanto, trabalham com perspectiva de médio ou longo prazo.

No Brasil dos dias de hoje, no entanto, a extrema vulnerabilidade dos jovens pobres, sobretudo dos negros, impõe a nós, educadores, a tarefa urgente de adotar um conjunto de iniciativas que pelo menos mitigue de imediato os efeitos nefastos dessa situação socialmente perversa.

Este artigo vai demonstrar a urgência de medidas socioeducativas e, em seguida, apresentar propostas perfeitamente exequíveis, que poderiam ser colocadas em prática sem prejuízo do necessário debate de assuntos que exigem mais tempo de reflexão, como a reforma do Ensino Médio.

As estatísticas são eloquentes ao mostrar a gravidade do problema. Os índices de criminalidade mostram que as vítimas da violência são as pessoas que moram em territórios de alta vulnerabilidade social onde os indicadores sociais são os mais precários. De acordo com estudo *Atlas da violência*, do Ipea¹ (CERQUEIRA et. al, 2017), em 2015 houve 59.080 ho-

1. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

micídios no Brasil. Esse número estarrecedor, equivalente ao de um país em situação de guerra, provoca um desalento adicional, porque, olhado mais de perto, revela os efeitos nefastos de uma desigualdade social que está entre as maiores do mundo: a cada cem pessoas assassinadas no Brasil, 71 são negras.

O número bruto embute também um viés geracional: a média de mortes por 100 mil habitantes é mais de duas vezes maior entre os jovens (60,9, em relação à média de 28,9 da população em geral). Não é difícil imaginar quem são esses jovens. São, em sua grande maioria, crianças nascidas em famílias pobres às quais a sociedade não ofereceu condições mínimas para que entrassem e permanecessem em escolas para concluir o estudo mais básico. De acordo com um trabalho realizado pelo Instituto Unibanco (2016), 1,3 milhão de jovens entre 15 e 17 anos deixam a escola sem concluir os estudos. Destes, mais da metade (52%) não terminou nem o Ensino Fundamental.

O primeiro grande gargalo se dá no 6º ano. A taxa de reprovação, que no ano anterior é de 7%, sobe para mais de 14%. Em números absolutos, isso significa que meio milhão de crianças no País todo não conseguem nota suficiente para avançar. É nessa fase crucial, com 11 ou 12 anos, que várias delas, não tendo como superar o mau desempenho, abandonam para sempre a escola. Sem terem recebido Educação de qualidade razoável nos anos anteriores, em geral elas não conseguem acompanhar a mudança, cujo aspecto mais visível é a perda da referência de um único professor, com quem talvez tivessem uma relação mais pessoal, aliada à multiplicidade de disciplinas, muitas das quais fazem pouco ou nenhum sentido para elas.

A propósito da elevada taxa de reprovação, antecipo uma primeira proposta. As estatísticas mostram que a política de reprovar é totalmente ineficaz como instrumento para induzir à aprendizagem. Ao contrário, ela tem apenas o efeito deletério de levar os estudantes a abandonar a escola. É necessária, portanto, uma intervenção para dar uma segunda chance de verdade a essas crianças. Antes de reprovar, as escolas poderiam lançar mão de várias medidas alternativas factíveis, como a avaliação constante dos alunos com mais dificuldade, o acompanhamento de seu desempenho e programas de reforço consistentes das matérias que representem obstáculos para a continuação dos estudos.

O segundo gargalo ocorre no 1º ano do Ensino Médio. Dos jovens que ingressaram nessa fase, 16,6% são reprovados no 1º ano e 8,8% (cerca de

800 mil) largam a escola, segundo dados de 2017 do Educação para Todos. Os alunos mais afetados são os negros e os mais pobres, que saem do sistema de ensino por uma série de razões. Uma das principais é porque precisam trabalhar. Quando não é possível conciliar estudo e trabalho, a opção, ou falta de opção, é pela sobrevivência imediata, ou seja, pelo trabalho. No entanto, há outros fatores relevantes, como o desinteresse por um estudo desconectado de seu ambiente e contexto e a impossibilidade de acompanhar as matérias, resultante de um déficit de aprendizagem acumulado.

A conclusão é que, se não promovermos mudanças urgentes, daqui a dez anos, quando olharmos para trás, correremos o risco de perceber que, somados os que tiveram a vida ceifada pela violência e aqueles cujo futuro foi roubado pela injustiça social, perdemos uma geração.

Propostas

Estamos às voltas com a reforma do Ensino Médio. Entrar no mérito das mudanças propostas extrapolaria o escopo deste trabalho. Registro apenas o risco de uma queda da qualidade do ensino caso políticas públicas não sejam implantadas em breve. A julgar pelo andamento dos debates, a Base Curricular do Ensino Médio, um dos pilares da reforma, dificilmente sairá antes de 2019.

Há uma série de medidas que poderiam ser adotadas de imediato, paralelamente ao debate sobre os rumos de longo prazo da Educação pública no Brasil. A legislação é fundamental, mas a situação de total desamparo da parcela mais vulnerável de nossa juventude é algo que exige uma urgência incompatível com o tempo próprio das idas e vindas parlamentares, sempre mais moroso. De toda maneira, a agenda defendida a seguir não implicaria prejuízo ao debate sobre a base curricular e outros aspectos da reforma, ao contrário.

Para começar, creio ser necessária a flexibilização do currículo e da carga horária. O currículo deve refletir os interesses dos alunos, tratar de questões contemporâneas, de modo a aproximar a escola do cotidiano deles. Com o mesmo objetivo, a escola precisa adotar uma metodologia que vise a participação mais ativa dos estudantes em sala de aula e que conte com o auxílio do acesso à internet com conexão em banda larga.

Quanto à carga horária, não pode ser rígida a ponto de se tornar um empecilho aos alunos, sobretudo aos que frequentam cursos noturnos. Eles trabalham durante o dia e com frequência dependem de certa fle-

xibilidade para poder levar adiante o curso. Não é o ideal, mas, no curto prazo, é o possível. O ótimo, como se sabe, é inimigo do bom.

A escola, por fim, também deve desenvolver uma política efetiva de mediação de conflitos para lidar com a questão da agressividade e da violência em sala de aula, estimulando o diálogo com a diferença, a escuta do outro e a convivência social. Trata-se de mais uma questão complexa, que tem de envolver os educadores, os estudantes e a comunidade.

O fulcro dessa proposta, no entanto, é que ela vai além do ensino e da escola. O Brasil necessita de uma política forte para sua juventude socialmente mais vulnerável. Os jovens pobres, sobretudo os negros, precisam de uma rede de proteção social criada pela articulação da escola com a assistência social, a Justiça, a segurança pública e os direitos humanos. Essa rede até existe, mas de maneira fragmentada e ineficaz. A maior prova de que a tarefa não é impossível é a existência de uma rede de proteção social nesses moldes para a primeira infância.

No caso dos jovens, é fundamental a conexão da escola com a comunidade e a cidade em que ela está inserida. Políticas públicas têm de levar em conta características locais, sob pena de se tornarem irrelevantes. Não se trata apenas de constatar que a realidade do Amazonas é diferente da do Rio Grande do Sul. É preciso fechar o foco e atentar, por exemplo, para as diferentes realidades dentro do Amazonas: a dos ribeirinhos, a dos indígenas, a dos habitantes das cidades. Não basta, para dar outro exemplo, notar que há várias cidades de São Paulo; a realidade é que há várias zonas lestes na cidade de São Paulo, e assim por diante.

Uma vez mapeado o território, a rede de proteção social pode se tornar mais eficiente, estimulando a prática de esportes, a produção cultural, o consumo de arte, atividades de comunicação e jornalismo, de acordo com a demanda local. O mesmo princípio se aplica ao incentivo do empreendedorismo.

Se nada for feito, aumentam as chances de que esses jovens vulneráveis continuem sendo capturados pelos espaços religiosos ou até pelo crime organizado. O poder não conhece o vácuo. O lugar em que o Estado não atua é logo ocupado por outras forças.

Conclusão

As políticas educacionais precisam cumprir seu papel tornando-se realmente prioritárias nas implantações das políticas públicas. Quanto maior

a situação de vulnerabilidade dos jovens, mais eles dependem da escola, pois carecem de recursos econômicos, sociais, culturais ou simbólicos para mitigar uma trajetória de fracasso escolar.

Há que se reconhecer avanços. A busca por mais equidade ganhou alguma consistência nas últimas duas décadas, com a expansão do acesso à Educação, o aumento do salário mínimo e a implantação de programas de distribuição de renda, como o Bolsa Família. Mas tudo isso ainda é muito pouco. É incontornável que a construção de uma sociedade mais justa passe pelo enfrentamento das desigualdades educacionais e que a busca por essa equidade passe, por sua vez, pela questão racial.

Costumo dizer que somos uma nação que naturalizou as desigualdades. Quero, porém, encerrar este artigo manifestando esperança de que a sociedade possa fazer a tempo um reparo histórico. Afinal, para além do sentido de justiça, a desigualdade esgarça o tecido social que proporciona o bem-estar geral. Está mais do que na hora de percebermos que nossa incapacidade de ofertar e garantir Educação Básica ameaça não apenas os mais vulneráveis, mas o conjunto da população brasileira.

Melhorar a formação inicial de professores para alcançar a melhoria da Educação Básica no País

Paula Louzano

Pedagoga, doutora em política educacional pela Universidade Harvard e mestre em Educação comparada pela Universidade Stanford (EUA), é diretora da Faculdade de Educação da Universidade Diego Portales em Santiago (Chile).
Dirigiu o Programa de Especialização Docente (PED Brasil) no Centro Lemann da Faculdade de Educação da Universidade Stanford (EUA).

Vivemos um paradoxo na política educacional brasileira. A qualidade da formação que entregamos a nossos professores não está à altura do que lhes é exigido pelas recentes reformas da Educação Básica: currículo mais complexo e desafiador; Educação Integral; inclusão; conexão com o mundo contemporâneo e com as novas tecnologias; sistemas de avaliação; participação da comunidade; e aumento da diversidade de nossos alunos à medida que se universalizam os distintos níveis educacionais.

Enquanto as políticas e reformas relacionadas à Educação Básica trazem complexidade para o trabalho docente, políticas relacionadas à formação inicial de professores não conseguem responder a esses desafios. O que se observa é uma crescente expansão de cursos a distância, de curta duração e baixa qualidade, assim como cursos tradicionais que, no geral, pecam pela desatualização de seus currículos no que diz respeito aos avanços da pesquisa e experiência sobre formação de professores no mundo e pela desconexão com a prática profissional, ou seja, com as escolas de Educação Básica onde nossos futuros professores exercerão a docência.

Algumas de nossas políticas nesse âmbito ou apenas tangenciam o problema da formação docente ou simplesmente jogam contra.

A Meta 15 do PNE¹ estabelece como obrigatória a formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que o professor atua. No entanto, peca por ser genérica ao recomendar, em sua Estratégia 8, “valorizar as práticas de ensino e os estágios” sem obrigar ou especificar como isso deve ocorrer. Em paralelo, diversos projetos de lei e normativas federais facilitam a ampliação da oferta de cursos superiores a distância. A tendência, sempre que isso ocorre, é um crescimento desproporcional em cursos de formação de professores no setor privado nessa modalidade visando baratear a oferta, uma vez que preço, mais do que qualidade, é o que predomina no mercado de cursos de pedagogia e licenciatura.

A profunda contradição entre o que se necessita em termos profissionais para elevar a qualidade da Educação brasileira e as escolhas que estamos fazendo, direta ou indiretamente, no que diz respeito à formação docente nos impedirá de atingir nossos objetivos como país em médio e longo prazos.

A experiência internacional e a pesquisa no campo são claras: o avanço nas políticas de Educação Básica deve vir acompanhado de melhor preparo daqueles que são os responsáveis por implementar essas políticas. Não há como garantir um sistema educacional de excelência com equidade sem bons professores em *cada* sala de aula. Para isso, sua formação profissional é central.

Ainda que uma política voltada para a formação inicial de professores não atinja de maneira imediata todo o sistema – já que os professores que estão atuando nas escolas não seriam afetados diretamente por essa nova política –, ela traz a capacidade de estancar de imediato a geração de profissionais pouco preparados para os desafios da escola contemporânea, interrompendo um círculo vicioso que nos impossibilita de mudar de patamar no que diz respeito à qualidade de nossa Educação. Além disso, tem um potencial de mudança muito mais amplo, por envolver as instituições formadoras de professores – muitas delas provedoras de formação continuada e de pesquisa –, assim como governo federal, estados e municípios responsáveis por avaliar essas instituições de Ensino Superior e/ou por empregar os professores formados por elas. Nesse sentido, o alcance de uma política que busque melhorar a formação inicial de nossos professores pode ser muito mais amplo.

1. Plano Nacional de Educação.

A pergunta à qual essa política deve buscar responder é: como construir uma base de profissionais do ensino para implementar as recentes políticas de Educação Básica gerando excelência e equidade em nosso sistema educacional?

O que mostra a pesquisa e a experiência de instituições e países que percorreram esse caminho é que se necessita de uma política de formação inicial que construa instituições formadoras, cujo currículo e didática sejam muito diferentes do que se observa hoje em nosso País. Precisamos de um currículo que tenha como foco a base de conhecimento necessária para a atuação docente e uma didática que ensine a ensinar – uma formação que, de fato, e não só de maneira declarativa, tenha a prática profissional em seu centro.

Há convergência na literatura nacional e internacional sobre quais são os domínios centrais para o ensino: o conhecimento do aluno e seu contexto, o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico. Além disso, devem ser destacadas duas integrações postuladas pelas pesquisas: a combinação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico (conhecimento pedagógico do conteúdo) e entre conhecimento declarativo (conceitual), adquirido nos cursos, e conhecimento adquirido na prática (*savoir-faire* ou sabedoria de prática).

Portanto, tratar a docência como profissão passa por deixar claro que existe um conjunto de conhecimentos, habilidades e disposições para exercê-la com qualidade e que, portanto, não basta saber matemática e gostar de criança para ser um bom professor, assim como não basta saber anatomia e querer ajudar o próximo para ser um bom médico. Esse conjunto de saberes, bastante documentado na literatura sobre formação de professores, deve ser um dos pilares do desenho das políticas de formação docente.

Nesse sentido, o primeiro passo para uma política de formação docente de qualidade implica a construção de um consenso social sobre o profissional de que se necessita para construir o sistema educacional almejado pelas políticas. É preciso, portanto, instalar o debate sobre a profissionalização docente e estabelecer o que esse profissional deve saber e ser capaz de fazer ao final de sua formação inicial.

Essas referências ou padrões serviriam de reguladores e indutores da oferta de cursos de formação de professores, tanto para diagnosticar sua qualidade como para estabelecer incentivos a instituições que oferecessem cursos que atendessem a esses critérios.

Assim, as políticas de formação inicial de professores deixariam de abordar apenas aspectos formais para incluir aspectos substantivos relacionados à qualidade dos cursos. Não basta exigir que todos os professores tenham formação específica na disciplina que vão lecionar. É necessário garantir que o que acontece nas instituições formadoras esteja de fato alinhado com as necessidades requeridas pelas políticas da Educação Básica. Nossas normativas precisam, portanto, ser mais explícitas sobre os saberes, conhecimentos e habilidades que devem orientar os cursos de formação de professores e abarcar conceitos de coerência e coesão curricular. Essa discussão tem de ser alimentada por pesquisas científicas e experiências internacionais bem-sucedidas.

Além disso, uma verdadeira formação profissional é aquela que prepara para a prática de uma profissão, o que, no caso da docência, significa experimentar as atividades e o modo de refletir típico e essencial da profissão. Portanto, os programas de formação de professores devem ser apoiados por uma didática que permita essa experimentação e reflexão. O futuro professor tem de ter a possibilidade de aprender com os recursos típicos da prática docente, como exemplo de alunos, vídeos de sala de aula e estudos de caso de ensino e aprendizagem, buscando conectar teoria e prática durante seu percurso formativo. Em geral, essa conexão é o ponto mais fraco da formação de professores e o mais difícil de se materializar.

No que diz respeito ao estágio, ele tem de estar vinculado às diferentes disciplinas do curso e contar com forte monitoramento e supervisão, estreita conexão com as escolas e coerência conceitual entre o que se ensina na universidade e o que acontece nas escolas. A normativa deve basear-se não apenas no tempo dedicado a esse trabalho, mas também na organização dessa experiência prática no currículo do curso, como o aumento progressivo de intensidade e complexidade do estágio ao longo da formação, a diversificação didática e a garantia de aprendizagem, pelos futuros professores, de competências essenciais.

Deve-se, ainda, garantir a qualidade da experiência por meio dos cuidados com os locais de atuação (escolas de campo, escolas de desenvolvimento profissional, por exemplo) e o nível de preparação do pessoal envolvido na formação (professores guias nas escolas, supervisores etc.). Para que os cursos de formação docente institucionalizem o estágio como um “sistema de práticas” no currículo de todas as suas disciplinas, é necessária não só de uma mudança institucional, como também mais recursos técnicos, humanos e materiais.

A capacidade de implementar a visão do ensino como profissão envolve a possibilidade de desenvolver cursos de formação coerentes com essa visão e não apenas declará-la nas leis. Um currículo coerente de formação docente deve ser organizado para ensinar aos futuros professores os saberes imprescindíveis para o ensino em contextos específicos e concretos.

A grande quantidade, a diversidade, a pulverização e o constante aumento da presença de cursos a distância e noturnos dificultam a implementação de uma política de formação inicial docente com as características descritas neste artigo, já que estas necessitariam de uma nova configuração.

Outros fatores que contribuem para a dificuldade de implementar mudanças na formação de professores estão ligados à falta de proximidade entre os cursos e as escolas. Essa diferença se aprofundou com a transição da formação das escolas normais para o Ensino Superior, e os incentivos para reverter a situação não estão presentes na maioria das instituições formadoras. De um lado, algumas faculdades de Educação são avaliadas por critérios acadêmicos (por exemplo, quantidade de publicações), e a contratação de novos professores ou a elaboração de seus currículos acabam sendo orientadas por esse critério. De outro, a grande maioria das instituições de baixa qualidade oferece cursos de formação com pouco investimento em recursos humanos e tempo, e elas fazem isso porque o sistema nacional de regulação e supervisão permite. Outras carreiras profissionais, como as de medicina e direito, tendem a ser mais reguladas, seja na oferta de cursos ou em relação àqueles que podem exercer a profissão.

Embora haja consenso sobre a necessidade de mudança na formação inicial, o desenho e a implementação das reformas necessárias requerem alto grau de consenso, coordenação e continuidade das políticas. Uma política como essa exige uma alteração profunda nos atuais modelos de formação de professores em nosso País, com elevado custo político e financeiro. Não há dúvida de que, quanto mais demorarmos para colocar em prática as transformações necessárias, mais distante estaremos de um sistema educacional de qualidade. Portanto, mãos à obra!

Projeto de Educação é cápsula para o futuro

Paulo Blikstein

Professor na Universidade Stanford e codiretor do Centro Lemann de Stanford (EUA).
Mestre pelo Massachusetts Institute of Technology (MIT) Media Lab e
doutor em Educação pela Northwestern University (EUA), pesquisa como as novas
tecnologias podem transformar a aprendizagem de ciência, engenharia e matemática.

A Educação brasileira já deu subsídios a importantes experiências pedagógicas mundo afora. Hoje, está sem rumo certo. Há muitas propostas e ideias, mas a ausência de uma visão de futuro dificulta a escolha do caminho. Sem a definição de um rumo, o debate se perde em platitudes, modismos e cópias de fragmentos de modelos internacionais. Queremos um modelo finlandês, centrado na liberdade dos alunos e na autonomia dos professores? Ou um modelo inspirado em alguns países da Ásia, baseado na padronização e no uso exaustivo de testes? Queremos uma Educação para formar jovens criativos ou que memorizem informação? Um sistema que recompense ou que puna o professor que inova? Que todos os alunos aprendam o mesmo conteúdo ou que foquem tópicos mais relevantes a sua vida? Não podemos continuar fingindo que podemos fazer tudo ao mesmo tempo e que um sistema educacional pode ser construído sem essas escolhas – são elas que nos darão clareza e foco.

Avançamos nos últimos 20 anos: quase universalizamos a Educação, criamos uma base curricular, reorganizamos muitos sistemas públicos e transformamos a Educação em prioridade absoluta. Temos as fundações prontas, mas não sabemos que tipo de edifício queremos construir. O Brasil, entretanto, já produziu uma visão educacional poderosa, baseada nas ideias de Paulo Freire. Para entender essa visão, vamos esquecer por um momento o debate partidário e as brigas ideológicas e focar três ideias centrais de Freire: (1) a Educação deve ser um instrumento de justiça social e de redução de desigualdades; (2) o professor tem de ser um parceiro

de aprendizagem e não simplesmente “depositar” conteúdo no aluno; e (3) precisamos aproximar o conteúdo escolar da realidade do aluno, tornando-o mais relevante.

Essas três ideias são tão poderosas que, por décadas, têm inspirado experiências no mundo todo, inclusive nas escolas mais inovadoras do Vale do Silício, na Califórnia, Estados Unidos. Pode-se concordar ou discordar de Freire, mas é inegável que ele nos deu uma visão ousada e fez escolhas difíceis. É desse tipo de escolhas, que geram polêmicas e são sempre arriscadas, que precisamos. A Finlândia fez uma opção clara por uma Educação progressiva, sem testes nacionais, com muita autonomia para o professor e com muito tempo dedicado a projetos e criatividade. Foi uma opção de alto risco, mas fez com que o sistema entendesse para onde estava indo – hoje a Educação finlandesa virou produto de exportação e é modelo para o mundo todo.

No Brasil, Freire foi deixado de lado e nada ocupou seu lugar. Avançamos na infraestrutura e na organização, porém estagnamos em um projeto intelectual. E um projeto de Educação é, na verdade, um projeto de nação – é uma cápsula para o futuro. Nossa decisão sobre a porcentagem de tempo para aulas expositivas ou para aulas de projetos e de criatividade vai determinar a economia, a cultura e a cara do Brasil em 20 anos. Entretanto, nosso projeto é, no momento, uma mistura de ideias genéricas e rodrigueanamente “unânicas” (“Precisamos de Educação de qualidade!”, “Educação é prioridade!”) sem a precisão necessária para orientar ações concretas e dar identidade à Educação brasileira.

Inovar com precisão e teoria, não por tentativa e erro

Em busca dessa visão, diretores de escolas, secretários de Educação, empresários e educadores têm participado de expedições internacionais para conhecer ideias inovadoras. Mas, para entender o que essas experiências ensinam, é fundamental conhecer a teoria educacional por trás delas. Imagine que, sem sabermos nada de medicina, observássemos um médico fazendo uma cirurgia difícilíssima: não conseguiríamos perceber o brilhantismo do cirurgião e muito menos reproduzir sua técnica.

Não basta observar experiências bem-sucedidas pelo mundo; é necessário ter o referencial teórico para entender por que elas funcionam. A inovação pela cópia e sem conhecimento é receita para o fracasso. Inovar em Educação – trazendo experiências de outros lugares – requer a par-

tipificação efetiva de especialistas na área que possam ir além do senso comum e compreender os princípios que fazem as coisas funcionarem.

Ninguém, a não ser os físicos, tem opinião sobre a teoria quântica. No entanto, em Educação, não são poucos os que, só por terem passado pela escola ou terem filhos em idade escolar, pontificam sobre este ou aquele formato curricular. O resultado é uma elevadíssima taxa de mortalidade de inovações educacionais. Inovamos sem levar em conta a enorme quantidade de conhecimento sobre como o cérebro se desenvolve na infância, motivação humana, nossos limites e capacidades cognitivas ou os aspectos sociais da aprendizagem. Acabamos com uma cacofonia de projetos de diversos tipos de instituições e órgãos governamentais nos levando para mil direções diferentes.

Cinco propostas

A definição dos rumos da Educação é mais urgente quando se leva em conta que seus resultados só aparecem, quando aparecem, a longo prazo. Os sistemas públicos são complexos e não há modelo milagroso que se possa importar ou empresa de consultoria que resolva tudo. Mas há medidas que poderiam ser adotadas paralelamente ao debate da visão e que contribuiriam para qualquer modelo que viesse a ser adotado. Dentre elas, destaco cinco:

1. **Fortalecimento e renovação das escolas de Educação e de formação de professores.** O professor da rede pública e o pesquisador em Educação deveriam ser heróis nacionais. Não é o que ocorre. Temos de investir pesadamente nas escolas de Educação e de formação de professores. Nossas escolas de Educação têm carregado brilhantemente a chama da pesquisa educacional brasileira, mas precisam se modernizar, se internacionalizar e procurar novas referências. Não se trata de negar a tradição intelectual que já temos, e sim de adaptá-la aos novos tempos e levar esse novo oxigênio para a formação de professores.
2. **Reequilíbrio das vozes do debate.** O peso das vozes de economistas, estatísticos e tecnologistas tem sido exagerado no debate educacional. Eles precisam ser ouvidos, mas não mais do que educadores e pesquisadores em Educação. Muitos secretários de Educação ouviriam mais o presidente de uma empresa de tecnologia do que um acadêmico com décadas de experiência em tecnologia educacional. Acredita-

mos demais nas receitas de economistas e estatísticos da Educação. Todas as vozes são importantes, porém seus pesos estão desequilibrados – nunca sonharíamos em tirar os médicos do debate sobre saúde pública, mas estranhamente achamos que o mesmo não se aplica à Educação. Educadores devem estar no leme das reformas educacionais brasileiras.

3. **Um novo tipo de gestor público educacional.** A equipe do Ministério da Fazenda é formada sobretudo por economistas. Por que profissionais especializados em Educação não são presença preponderante no MEC¹? Quase não temos programas para formar esses profissionais, que deveriam ser experts em teoria educacional, ciências do aprendizado, estatística, mineração de dados e gestão pública. Devemos criar novos programas para a formação desse novo tipo de profissional – nas nossas universidades ou no exterior.
4. **Atualização permanente da BNCC².** A base nacional que temos é só um começo. Vamos precisar de duas ou três revisões – e de uns cinco ou dez anos – para alcançar o nível internacional. A base deve ser atualizada para acompanhar as mudanças da sociedade, das ciências e da tecnologia. Para tanto, é necessária a criação de um comitê técnico permanente para monitorar a atualidade da base e preparar suas revisões.
5. **Eliminação da distração dos rankings e testes e medir o que é realmente importante.** No esporte, entendemos que dois velocistas só podem ser comparados se correram em condições de igualdade. Se um não tinha dinheiro para um par de tênis e correu descalço, não podemos dizer que ele é pior do que o outro. Na Educação, misteriosamente, consumimos acriticamente *rankings*, inclusive comparando sem rigor escolas e alunos em condições socioeconômicas opostas. *Rankings* viraram uma obsessão nacional. Mas estatísticas de má qualidade, comunicadas pela imprensa de maneira incompleta, podem, sim, mentir. Precisamos de mais rigor na divulgação desses estudos e aprender a interpretá-los.

No entanto, não basta medir com rigor; é preciso medir o que interessa. Testes de múltipla escolha podem até ser métricas rigorosas, mas

1. Ministério da Educação.

2. Base Nacional Comum Curricular.

medem tudo o que importa? Sem dúvida, não. Testes nacionais focam só língua portuguesa e matemática, e, por isso, há escolas que reduziram drasticamente a carga horária de ciências e história. Se as escolas têm o Enem³ e outros testes como únicas metas, a inovação educacional vai ser um luxo para escolas de elite. Às outras restará usar toda a energia em treinamento para testes. Medir o que interessa, não o que é barato ou fácil, é um importante mecanismo de democratização, porque atinge escolas públicas e particulares.

Uma visão possível

O brasileiro inova na música, aviação, agricultura e futebol. Já inovamos na Educação, mas hoje, sem uma visão ousada, andamos em círculos ou reinventamos a roda.

O Brasil contribuiu com a visão de Freire, e suas ideias estão tão disseminadas que parecem óbvias. No entanto, ele nunca quis ser dogma. Podemos usar seus princípios como base, mas precisamos avançar: Freire detestaria que ficássemos apenas repetindo *ad nauseam* suas ideias.

Ele nos indica uma direção que hoje é comum nos melhores sistemas educacionais do mundo: dar mais autonomia ao estudante e ao professor, tornar o currículo relevante para a vida do aluno e criar salas de aula menos opressivas e mais participativas. Mas há novas ideias, pesquisas e realidades que podem informar nossa nova visão. Por exemplo, a Educação brasileira deveria incorporar também as ideias de Seymour Papert e do movimento *maker* como princípios norteadores: colocar os alunos para construir objetos, programas de computador, robôs e invenções. Deveríamos também fazer uso das novas pesquisas sobre o ensino de ciências, que recomendam que os alunos virem “pequenos cientistas” em vez de ouvir falar sobre o que cientistas fazem. Deveríamos ensinar história cada vez mais com fontes e documentos originais em vez de livros-texto, como muitas pesquisas recomendam. Nossos alunos deveriam trabalhar mais em grupo, aprender a colaborar e a gerenciar projetos coletivos complexos. Nosso dia escolar deveria ser flexível, com blocos interdisciplinares e “dias de projeto”, como já se faz em muitos países. O conhecimento que o aluno traz do mundo deveria ser valorizado, assim como os conteúdos mais relevantes para sua vida e ambiente. E, finalmente, a escola deveria

3. Exame Nacional do Ensino Médio.

ser um lugar em que o aluno aprendesse a aprender, o que não ocorrerá se ele detesta estar na escola ou se está afogado em provas, testes e *rankings*.

Essa visão, porém, implica perdas, custos maiores e escolhas difíceis: teríamos de cobrir menos conteúdo (já que aprenderíamos com mais profundidade), mudar a natureza da formação de professores, construir formas de avaliação mais complexas e caras, eliminar vestibulares e adotar seleção multidimensional e holística nas universidades (como se faz nos Estados Unidos), aumentar a duração do dia escolar e reescrever currículos e livros didáticos.

Agora, imagine, por um momento, uma cápsula do tempo que nos transporte para o futuro. Imagine o Brasil que teríamos, com estudantes adorando a escola e apaixonados por aprender; professores fascinados por ensinar; milhares de invenções e ideias brotando de cada sala de aula todos os dias; alunos que sabem trabalhar em grupo e criam projetos espetaculares usando novas tecnologias; um Brasil com jovens arrebatados por resolver problemas e otimizar soluções, com cabeça crítica e afiada, que lutam por seus direitos e entendem a complexidade do mundo moderno.

É um futuro que vale qualquer preço.

Educação Integral: por uma nova organização dos tempos e espaços nas escolas brasileiras

Pilar Lacerda, Maria de Salete Silva e Aparecida Lacerda

Pilar Lacerda é diretora da Fundação SM Brasil.
Foi secretária de Educação de Belo Horizonte,
presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e
secretária de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC).

Maria de Salete Silva foi oficial de projetos e coordenadora do
Programa de Educação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) no Brasil,
secretária de Educação e secretária de administração de Salvador.

Aparecida Lacerda é gerente-geral de Educação Profissional
da Fundação Roberto Marinho, responsável pela criação e implementação de
projetos de qualificação profissional, e foi gerente do Programa Travessia
na Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social (Sedese) de Minas Gerais.

Cerca de um século antes de Paulo Freire abordar a Educação como um mecanismo para a reflexão e a ação transformadora do homem sobre o mundo, mais precisamente em 1882, Rui Barbosa apresentou à Câmara seu *Parecer e Projeto de Reforma do Ensino Secundário e Superior*, um documento em que analisava a realidade do ensino público no Brasil da época e avaliava que este estava aquém das necessidades de desenvolvimento do País. Defensor de uma ampla reforma educacional, Barbosa alertava, entre outros temas, sobre os elevados níveis de analfabetismo, a discrepância entre a idade dos estudantes e o conteúdo aprendido e o atraso do Brasil em relação a outros países, e afirmava a importância de uma Educação de qualidade garantida pelo Estado. Tomava por base dados oficiais que apontavam uma grande lacuna no acesso ao banco escolar. Em 1878, considerando uma população de 8.419.672 de habitantes livres, contabilizavam-se 175.714 estudantes matriculados.

Com uma população estimada pelo IBGE¹ em cerca de 208 milhões de pessoas em 2017, apesar de alguns avanços, o Brasil ainda não atingiu a maturidade e precisa lidar com novas demandas e desafios contemporâneos. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica 2016, 3 milhões de crianças e jovens ainda estão fora da escola.

De outro lado, também é importante evidenciar as conquistas da área, que marcaram a história ainda tão recente. Os destaques ficam por conta de um importante conjunto de documentos, leis e normas que oferecem rumos e diretrizes e desenham cenários positivos. Entre eles, os Planos de Educação – nacional, estaduais e municipais –, a BNCC², a LDB³, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Constituição de 1988. Esse conjunto, aliado a programas e iniciativas de abrangências diversas (nacional, estadual e municipal), compõe um horizonte, um pano de fundo para o avanço da Educação no País.

No entanto, se documentos, dados e análises da situação do Ensino Básico são importantes para assegurar direitos e entender a realidade brasileira, também é premente a elaboração de propostas que possam nos alavancar para uma vivência plena do século 21, com seus avanços e contradições. Nesse sentido, o conceito de Educação Integral desponta nos debates contemporâneos sobre políticas públicas de Educação como um caminho possível para uma mudança de paradigma acerca de noções estagnadas de modelos de ensino, de aprendizagem, de aluno e de professor.

Para que essa perspectiva de uma Educação que considera o desenvolvimento integral dos indivíduos seja consolidada, é primordial dar um passo adiante e migrar do plano das ideias para a práxis das escolas, envolvendo diferentes atores, abolindo metodologias anacrônicas e tempos rígidos e fracionados de aulas.

É preciso ter claro que promover a Educação Integral em um território de dimensões continentais, com realidades, culturas e tempos tão diversos, configura um grande desafio. Ainda nessa linha, para uma atuação bem-sucedida, devemos considerar o cenário vigente de crise econômica, política e institucional, que impõe um enorme cuidado e vigilância para construir e garantir avanços e, ao mesmo tempo, não permitir re-

1. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

2. Base Nacional Comum Curricular.

3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

trocessos com relação ao que já foi conquistado. Mudanças que parecem pequenas no contexto nacional, muitas vezes têm enorme impacto nas salas de aula.

A aplicação do conceito de Educação Integral é uma tarefa de engajamento e fôlego, que requer, para além do conhecimento técnico, uma aproximação com o dia a dia de cada uma das 186,1 mil escolas de Educação Básica brasileiras (Censo Escolar 2016), a fim de entender seu funcionamento, formas de interagir com a comunidade escolar, tempos e espaços.

Mas, antes de partir para a prática, é primordial voltar ao conceito de Educação Integral, que está longe de uma definição estanque, para ter clareza sobre a orientação a seguir e implementar. Como um caleidoscópio, a Educação Integral pode ser observada sob diferentes facetas.

Uma das facetas – talvez a mais conhecida e de alusão imediata – diz respeito à redução da ideia de Educação Integral à dimensão do tempo. Reforçada pelo texto do PNE⁴, essa vertente associa o conceito à oferta de escola em tempo integral e de atividades culturais, esportivas e de reforço escolar disponibilizadas no contraturno, com o propósito de “tirar” meninas e meninos das ruas, ocupando seu tempo em um ambiente protegido. Essa faceta tange uma questão bastante pronunciada: a duração das aulas. Atualmente, um aluno brasileiro permanece na escola por quatro horas diárias, em comparação ao mínimo de seis horas em países europeus, por exemplo.

A concepção adotada neste artigo, que pode orientar a discussão e a definição de caminhos vinculados à Educação de qualidade como um direito inalienável de crianças e adolescentes, é a preconizada pelo Centro de Referências em Educação Integral, a saber: “A Educação Integral é uma concepção que compreende que a Educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural – e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais”.

Essa perspectiva parte do pressuposto de que todas as experiências educativas com as quais o indivíduo entra em contato ao longo da vida atuam em prol de seu desenvolvimento integral e, por consequência, do desenvolvimento de sua comunidade. Nesse sentido, pode-se dizer que não há Educação Integral que não seja plenamente inclusiva.

4. Plano Nacional de Educação.

Um dos grandes desafios para a implementação da Educação Integral é, justamente, entender que cada criança e adolescente é singular e precisa ter suas necessidades de aprendizagem conhecidas e atendidas. A inclusão não pode – e não deve – se referir apenas a crianças e adolescentes com deficiência, sob o risco de incorrer em seu contrário, a segregação. Para a Educação Integral, todas as crianças e adolescentes têm o mesmo direito de frequentar a escola e de aprender.

Conhecer cada aluno, suas potencialidades, habilidades e dificuldades demanda o abandono de uma visão homogeneizadora. Ademais, esse reconhecimento de que cada criança e adolescente tem personalidade, desejos e desafios próprios exige deixar para trás um conceito muito presente nas escolas, e até mesmo na formação dos professores, que dissocia ensino e aprendizagem, dividindo as responsabilidades: o professor deve ensinar, e ao aluno cabe aprender.

O conceito de Educação Integral envolve compreender que a escola precisa conhecer, incentivar e fortalecer os projetos de vida de cada menino e menina, em especial os dos adolescentes. Os processos educativos têm de considerar o olhar e as expectativas dos jovens em relação ao mundo do trabalho, assim como a pressão que esse mesmo mundo pode exercer sobre a vida escolar – o que, em diversos casos, termina por acarretar a evasão.

Em suma, não há como desenvolver uma Educação Integral de qualidade sem o acompanhamento contínuo e criterioso do que acontece no cotidiano de escolas e comunidades. Vale destacar que o Brasil tem sistemas de informação sobre a Educação situados entre os melhores do mundo, que permitem o acesso a dados que podem apoiar secretarias e escolas no planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades realizadas.

Também não podemos falar de uma Educação de qualidade sem mencionar a importância da formação e valorização do professor. Para alcançar uma situação de equilíbrio, a carreira docente deve voltar a ser atrativa para os jovens, especialmente para aqueles com melhor desempenho e desenvolvimento no Ensino Médio. Entre outros aspectos, será necessário estabelecer um patamar salarial compatível com a formação superior, oferecer uma formação inicial sólida, oportunidades de pós-graduação e de desenvolvimento continuado, além de um ambiente de trabalho acolhedor e estimulante.

Todos os desafios aqui mapeados não devem, de maneira alguma, cercar o desenvolvimento e a implementação de experiências em curso

nas diversas redes e sistemas. Acreditamos que, ao contrário, ao aportar novos elementos e contribuições, a discussão pode fortalecer e articular caminhadas e projetos que têm pontos e objetivos comuns.

As três principais políticas para a Educação Básica

Renato Janine Ribeiro

Professor titular de ética e filosofia política na Universidade de São Paulo (USP), foi diretor de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e ministro da Educação.

Vou tratar aqui de três políticas que considero as principais a seguir na Educação Básica. Teria outras a recomendar, mas referentes ao Ensino Superior; por isso, prefiro focar minha contribuição onde considero estar o que é decisivo para o País: primeiro, a igualdade de oportunidades; segundo, as políticas educativas de massa (explicarei depois por que prefiro *educativo* a *educacional*).

A primeira política que defendo está praticamente pronta, só falta ser executada. É importante e tem a vantagem de que boa parte dos instrumentos estão disponíveis. Trata-se da *alfabetização na idade certa*. A lei, no caso o PNE¹, de 2014, pretende que a criança aprenda a ler, a escrever e a efetuar as operações matemáticas até o final do 3º ano do Fundamental I, ou seja, quando tiver 8 anos. O PNE foi acusado de ambicioso demais, mas essa meta talvez pareça a *menos* ambiciosa de todas, porque em muitas escolas privadas a alfabetização se completa bem antes disso, e não é raro crianças de 4 anos já terem rudimentos de escrita. No entanto, o fato é que ainda estamos longe desse propósito. No ano em que fui ministro da Educação, ou seja, 2015, a ANA² mostrou que, na rede pública, 22% das crianças terminavam o 3º ano *não* sabendo ler, 35% sem saber escrever, 57% ignorando as operações³. Ou seja, o problema

1. Plano Nacional de Educação.

2. Avaliação Nacional da Alfabetização.

3. Dados relativos a 2014.

é sério. Contudo, dispomos aqui de dois trunfos importantes, que me levam a dizer que essa é a primeira grande política pública de Educação a poder ser levada a termo.

O primeiro é que praticamente todas as crianças estão na escola. A universalização do ensino foi atingida, no Fundamental. O segundo é que o governo do Ceará, desde 2007, desenvolve uma política ambiciosa – e bem-sucedida – de alfabetização na idade certa, que foi nacionalizada mediante um pacto, o Pnaic⁴, assinado em 2012 sob a direção do MEC⁵. Mas o Ceará teve mais êxito que o Brasil. Quando fizemos o balanço da ANA de 2015, constatamos algumas falhas na nacionalização do projeto e procuramos corrigi-las. A maior era ter o MEC decidido se relacionar de maneira direta com os 5.570 municípios, passando por cima dos estados: um erro, porém relativamente fácil de ser corrigido. E, é claro, é preciso acompanhar o tempo todo a aprendizagem dos alunos, verificar as razões de eventuais atrasos ou fracassos, apelar sobretudo aos professores alfabetizadores para termos um bom resultado.

Se essa política é prioritária, é porque, do leque de medidas a tomar hoje, é a que traz o efeito maior: tem a melhor relação custo-benefício para promover a igualdade de oportunidades. Após o 3º ano do Fundamental, o aluno precisará cada vez mais ler e escrever por conta própria. Se ficar atrasado, não terá acesso a enorme número de conteúdos que o farão crescer como estudante, como ser humano, como profissional e como cidadão. Seu prejuízo será imenso, por isso deve ser evitado com a alfabetização na idade certa. Temos então aqui vários pontos bem positivos: 100% da faixa etária na escola, metodologia desenvolvida, políticas públicas, um custo adicional relativamente baixo para implementar o Pnaic. Vai dar trabalho executar isso tudo, mas é viável.

Se, porém, eu fosse partir do ideal, a prioridade zero seriam as crianças nos primeiros anos de vida. Não começaria com a escolaridade obrigatória, cujo início a Constituição fixa, desde 2009, aos 4 anos de idade; principiaria na tenra infância. Muitas sinapses são formadas nessa faixa etária. Por isso, se a alfabetização na idade certa permite reduzir desi-

4. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

5. Ministério da Educação.

gualdades de oportunidades, o cuidado educativo nos anos anteriores, em que a criança deve principalmente brincar, é ainda mais poderoso para desbancar as hierarquias sociais injustas que caracterizam o Brasil.

Aqui, o crucial é acabar com a tradição de alguém “olhando” a criança ou da “babá televisão”: é preciso que ela seja educada. A questão não é olhar; é educar. Nessa idade, educar é sobretudo fortalecer dois valores principais. O primeiro é o da igualdade. Ninguém é superior a outrem por seu nascimento ou riqueza. É preciso que toda criança se convença do valor da igualdade, o que significa respeitar o outro. O segundo valor é o da cooperação, da solidariedade. A sociedade em que o aluno vai crescer e se tornar adulto será competitiva, mas a competição só será decente se desenvolvida sobre uma base ética, que será dada pela solidariedade. Só é honesta a competição que se realiza a partir da cooperação, não contra ela.

Não esqueço uma cena do filme *Sete anos no Tibete*, em que um personagem dá um *show* de patinação, volta-se para o público querendo seu aplauso – e aí vê que os tibetanos nem olham para ele: estão concentrados no cuidado com seu amigo, que se machucou. A empatia foi mais forte do que o espetáculo. A solidariedade venceu a vaidade. Aqui, devemos muito ao primeiro grande formidável educador dos tempos modernos: Rousseau. Em meados do século 18, dizia ele que a base de todos os sentimentos humanos seria a *piedade*, em outras palavras, o fato de compartilharmos o sofrimento de qualquer outro ser vivo (um bom sinônimo é *compaixão*). Se um homem ou um cavalo sofre, a piedade nos faz sentir com ele sua dor e querer ajudá-lo.

Nesses primeiros anos de convívio com o outro se terá conhecimento, se aprenderão conteúdo e competência, mas o principal aprendizado será de *valores*, e o melhor caminho é o lúdico. Há inúmeras formas de jogar – e de brincar. É importante termos métodos e materiais pedagógicos que sejam lúdicos.

Chamo essa prioridade de zero, porém só não sugeri começar por ela porque hoje é mais cara e trabalhosa do que a alfabetização. Isso porque apenas um quarto das crianças na faixa de 0 a 3 anos está em creches. Além disso, precisamos preparar professores, métodos e escolas. Mas quero fazer uma observação final a respeito: depois dos primeiros anos de vida, perde-se alguma coisa bem importante – o prazer, a alegria de conhecer. À medida que avançar na escola, a criança perderá aquela satisfação que tinha, quando era bem pequena, ao narrar aos pais o que tinha

aprendido – por exemplo, contando primeiro algumas unidades, depois dezenas, depois os números até o infinito.

Recuperar esse prazer de conhecer é um dos principais deveres, hoje, do bom educador. Por isso criei, junto a meu gabinete quando fui ministro, uma assessoria para tratar da criatividade na Educação. Aqui há um nó a desatar: como fazer que a alegria percorra o sistema *educativo* inteiro. Explico: *educacional* é a descrição do sistema; *educativo*, sua meta, seu entusiasmo, sua razão de ser.

A terceira prioridade a nosso alcance é mais difícil que a primeira, embora mais fácil que a segunda. É a reforma do Ensino Médio. A reforma constitucional de 2009 levou a escolaridade obrigatória de 8 para 14 anos, terminando no Ensino Médio. Por isso mesmo, é preciso que nessa idade o aluno tenha tido uma formação de algum modo completa (embora a Educação seja, filosoficamente falando, sempre inacabada). Como a maior parte dos jovens brasileiros termina aí sua escolaridade, ela deve ter sido suficiente para atender aos objetivos maiores da Educação: formar a pessoa, o profissional, o cidadão.

Mas não é assim que funciona o Ensino Médio. Com os atuais 13 componentes disciplinares, acaba-se tendo como que um *trailer* de 13 diferentes cursos de Ensino Superior, e a tendência, em cada currículo, muitas vezes é dar uma introdução ao que seria a *graduação* no curso universitário de mesmo nome, que pode ser física, filosofia, biologia, o que desejarem. O problema é que isso nada tem a ver com a formação do aluno, que deveria aprender o que lhe seria útil (não estou falando em utilitário, que é uma *caricatura* do útil) para sua vida.

Tenho defendido, assim, que em filosofia não se concentre na história da filosofia, mas se foque a ética, a política, a lógica; que em sociologia não se estudem, necessariamente, seus grandes pensadores, e sim a economia (como se produz riqueza, sobretudo no capitalismo, que é o regime econômico predominante), a própria sociologia em um de seus principais focos, que é o estudo das desigualdades e da pobreza, a antropologia, com o conceito de cultura e com um conhecimento dos primeiros povos a ocupar o que hoje é o Brasil.

Em vez disso, estamos assistindo à provável proposição de uma base curricular que vai enfatizar as ciências da natureza e da vida e reduzir

as ciências humanas, a pretexto de melhorar a produtividade de nossos jovens. Concordo com o aumento da produtividade, mas as ciências da natureza e da vida não ajudarão muito a formar profissionais se conservarem os atuais currículos; e as ciências humanas não têm por papel principal preparar para cursos superiores de humanas, e sim preparar para a vida. No 2º ano do Ensino Médio, os alunos se tornam eleitores: a escola deve ignorar isso ou é sua missão ensinar o que é direita e esquerda, o que são democracia e direitos humanos? Pouco depois de se formarem, eles poderão assinar contratos, inclusive de casamento e de compra e venda: chegarão à maioria sem ter noção do que significa compromisso, contrato, obrigação? Devem aprender a ser mais produtivos (com o que concordo), mas como fazer isso sem saber a quem vão servir os ganhos de produtividade e sem ter noção de que certos ganhos podem representar perdas significativas, por exemplo, ambientais?

Em suma, no estado atual das coisas, pode-se dizer que uma boa formação em humanas (nas linhas que descrevi) é requisito para *todo* aluno, não apenas para quem vai seguir determinado rumo profissional. Já a formação em ciências da natureza e da vida poderia estar mais articulada com o Ensino Técnico, que, por sua vez, deveria ser oferecido conforme os planos de desenvolvimento municipais e regionais. Não adianta muito formar auxiliares de laboratório em uma região que é forte na agricultura. Na verdade, o que é fascinante em uma reforma do Ensino Médio – melhor do que a que hoje está sendo planejada pelo governo federal – é que ela precisa se articular com projetos de desenvolvimento. Cada cidade grande, cada estado, cada consórcio de municípios deveria, ao delinear sua versão do currículo do Fundamental 2 e do Ensino Médio a partir da BNCC, perguntar: o que queremos ser no ano 2025? No ano 2035? E como vamos formar profissionais para esse fim?

Concluo: o Ensino Superior não é a formação profissional por excelência, até porque parte razoável dos que o cursam não vai exercer a profissão que estudou ou está em faculdades que não profissionalizam propriamente. Precisamos aumentar a parcela do Ensino Técnico, que hoje é de meros 10% da faixa etária de 15 a 17 anos. Um projeto de dobrá-la em poucos anos é viável, sobretudo se chamarmos o Senai⁶ para cooperar com isso.

Ora, quais são as formações mais importantes? Umas terão a ver com a vocação atual da região – que pode ser a pecuária, a mineração, algum

6. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

tipo de lavoura ou a indústria. Como melhorar essa vocação? Como aumentar a produção e baixar os danos ambientais e sociais que ela acarreta? Outra parte é a informática. Esta virou uma espécie de varinha de condão, que tudo aprimora. Seja qual for a produção, esteja no setor primário, secundário ou terciário, a informática terá sobre ela um efeito qualificador e multiplicador quase igual ao da invenção das máquinas a vapor, há pouco mais de dois séculos. E uma terceira parte serão serviços de várias ordens, inclusive os voltados para a Educação, a cultura, a saúde, o entretenimento. Como uma cidade, uma região, um estado planejam isso? Penso que, para realizar o Ensino Médio, é importante reunir o que antigamente se chamavam “as forças vivas” de uma região. O Brasil perdeu a chance de aproveitar a discussão dos planos estaduais e municipais de Educação para dizer qual é seu projeto de nação, de estado, de cidade; mas temos agora uma segunda chance, que é usar a discussão do currículo do Ensino Médio para debater, o mais publicamente possível, que projetos econômicos e sociais queremos construir.

O sistema brasileiro de Educação Básica e algumas propostas de aprimoramento

Reynaldo Fernandes

Professor titular de economia na Universidade de São Paulo (USP), foi membro do Conselho Nacional de Educação (CNE), presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e diretor geral da Escola de Administração Fazendária (Esaf).

O Brasil possui um sistema educacional que respeita o caráter federativo de sua organização política, mas apresenta particularidades. Uma delas diz respeito à convivência, em uma localidade, de duas redes públicas (municipal e estadual) para atender uma mesma etapa de ensino¹.

Essa dualidade tem causado apreensão em muitos analistas, que a veem como fonte de ineficiência, desorganização ou concorrência predatória. No entanto, isso não é necessariamente um problema caso haja mecanismos que garantam a funcionalidade do sistema, como é o caso do Fundeb².

Neste artigo apresentamos como o sistema brasileiro de Educação Básica está estruturado e sua racionalidade e fazemos algumas propostas de aprimoramento.

O sistema brasileiro de Educação Básica

O sistema brasileiro de Educação Básica foi sendo construído ao longo de décadas e encontra-se hoje edificado sobre um tripé formado por:

1. Para uma comparação de sistemas educacionais em diferentes países federativos, ver: MORDUCHOWIEZ; ARANGO, 2010. Sobre Educação e federalismo no Brasil, ver: CURY, 2007, 2010; ABRUCIO, 2010.

2. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

1. Descentralização da oferta dos serviços educacionais: a oferta de Educação Básica está a cargo de estados e municípios³.
2. Critérios de financiamento definidos pela Federação: vinculação orçamentária para cada uma das esferas de governo e critérios de distribuição dos recursos, dentro dos estados, de acordo com as matrículas⁴.
3. Avaliação centralizada: um sistema de avaliação que permite a comparação entre unidades da Federação, redes de ensino e escolas.

Uma das principais vantagens da descentralização está em seu potencial de gerar inovações, na medida em que mais alternativas de políticas são postas em teste. Ela também permite tratar melhor as diversidades locais. No entanto, para que essas vantagens potenciais se materializem, é necessário garantir algumas precondições. Primeiro, é preciso identificar e difundir as experiências de sucesso; depois, produzir informações que possibilitem à população local julgar a qualidade da Educação oferecida; por fim, dotar o poder com recursos e capacidade técnica para gerir suas escolas. Os critérios de financiamento definidos pela Federação e a avaliação centralizada são elementos importantes na busca do estabelecimento de tais precondições.

A vinculação constitucional de recursos para a Educação e o Fundeb têm garantido um volume minimamente razoável de verbas tanto para o setor como um todo quanto para cada rede de ensino⁵. Esse desenho, ainda que sujeito a aprimoramentos, produz maior equidade no sistema e, assim, responde a uma das principais críticas da descentralização em um país com desigualdades regionais: a de que crianças que nascem em regiões pobres estariam condenadas a frequentar escolas igualmente pobres.

3. A União possui um papel complementar de fornecer assistência técnica e financeira aos estados e municípios, definir as diretrizes curriculares nacionais, regular a formação de professores etc.

4. A vinculação é de 25% das receitas de impostos e transferências para estados e municípios e de 18% para o governo federal. A contribuição de estados e municípios para o Fundeb é de 20% da arrecadação de uma cesta de impostos. Cabe à União complementar recursos para os fundos dos estados mais pobres.

5. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apontam que a proporção dos gastos públicos na Educação Básica em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) foi de 4,9% em 2014, sendo 0,7% referente à Educação Infantil. A média de gastos dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com Educação primária e secundária em relação ao PIB (o que exclui Educação Infantil) foi de 3,4% em 2014.

O Fundeb permite também que os recursos migrem de uma rede para outra. Se o município possui melhores escolas do que o estado, o fundo possibilita que a rede municipal aumente suas vagas e conte com verbas oriundas do estado.

Ainda que recursos sejam importantes, eles não garantem uma boa Educação. Um mecanismo de combate à ineficiência em sua utilização é a disponibilidade de informações mais objetivas sobre a qualidade do ensino nas escolas e redes. A existência de um sistema centralizado de avaliação cumpre essa função.

Enquanto a prática de avaliações universais com ampla divulgação de seus resultados seja defensável em qualquer situação, em um sistema descentralizado como o do Brasil, ela torna-se essencial. Em sua ausência, existe o risco do isolamento das unidades provedoras de Educação pública. Se não há como comparar a Educação ofertada por diferentes esferas de governo e localidades, parte significativa das potencialidades de um sistema descentralizado é perdida. A ampla divulgação dos resultados da Prova Brasil e do Ideb⁶ aumentou o grau de *accountability* no sistema educacional brasileiro.

Propostas para aprimorar o sistema

Como vimos, o sistema unificado de avaliação permite melhor julgamento da qualidade da Educação oferecida, e melhor julgamento possibilita melhores decisões⁷. Por sua vez, o sistema de financiamento garante um mínimo de recursos para todas as localidades, além de dar maior racionalidade à coexistência de duas redes públicas em um mesmo município. No entanto, algumas mudanças no desenho do sistema seriam oportunas.

Ampliação das avaliações

Além de retratar o passado, as avaliações têm o papel de sinalizar para o sistema o que se espera das escolas. Então, ao menos para a segunda etapa do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, as avaliações deveriam ir além de leitura e matemática e incluir ciências da natureza e humanidades.

6. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

7. Para uma discussão sobre *accountability* educacional no Brasil, ver: FERNANDES; GREMAUD, 2009.

Como a menor unidade de avaliação é a escola, não seria necessário que todos os alunos fizessem todas as provas da Prova Brasil. Metade poderia fazer leitura e matemática, como é hoje, e a outra metade, ciências da natureza e humanidades.

No Ensino Médio não temos a Prova Brasil, mas contamos com o Enem⁸. O Enem possui algumas vantagens: vai além de matemática e leitura, inclui escolas particulares e, por ser instrumento de seleção das universidades, os alunos tendem a realizá-lo com mais comprometimento. O fato de o Enem ser de adesão voluntária não deveria impedir sua ampla divulgação, pois: (a) isso traz pouco impacto na ordenação das escolas e (b) a literatura especializada dispõe de diversos corretores de participação que poderiam ser usados⁹.

Enfatizar o *accountability* por estados e municípios

Como vimos, as avaliações unificadas são importantes ao dar parâmetros de julgamento à população interessada¹⁰. Entretanto, nosso sistema de *accountability* tem sido voltado para escolas e redes de ensino, enquanto, pelo desenho aqui apresentado, a ênfase deveria ser em estados e municípios.

Se as escolas municipais de determinado município apresentam um excelente desempenho, o ideal seria que o município aumentasse suas matrículas. Apesar de o Fundeb atrelar o aumento de matrículas ao aumento de recursos, o governo do município pode relutar em tomar tal atitude. Isso se ele for julgado pelo desempenho da rede municipal, em vez de pelo desempenho do município, e acreditar que uma ampliação de matrículas implicará uma redução no desempenho médio da rede.

Não se propõe que os dados por redes de ensino não sejam divulgados, e sim que Inep e MEC enfatizem em suas divulgações e programas os

8. Exame Nacional do Ensino Médio.

9. Para as escolas da amostra do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2011, a correlação entre as notas do Saeb e do Enem foi de 0,87 e 0,91 para leitura e matemática, respectivamente. Para aplicação de corretores de participação no SAT (Scholastic Aptitude Test) dos Estados Unidos, ver: DYNARSKI (1987); DYNARSKI; GLEASON (1993); BEHRENDT; EISENACH; JOHNSON (1986); CLARK; ROTHSTEIN; SCHANZENBACH (2009). Apesar disso, o Inep anunciou que não mais divulgará os resultados do Enem por escolas e que a Prova Brasil será estendida para o Ensino Médio.

10. Firpo, Pieri e Souza (2012) mostram que a divulgação do Ideb teve impacto na eleição de prefeitos: o aumento de 1 ponto no Ideb elevou a probabilidade de reeleição de prefeitos em 5 pontos percentuais.

resultados por unidades da Federação. Afinal, os secretários municipais (e estaduais) são responsáveis pelo desempenho educacional de seu município (e estado) e não pelo desempenho das escolas de sua rede de ensino.

Aumentar o potencial de escolhas das famílias

Ainda que a legislação não impeça, é difícil que municípios possuam escolas de Ensino Médio, e estados, escolas de Educação Infantil. Uma justificativa para isso diz respeito ao Fundeb, que não prevê transferência de recursos nesses casos. Se temos um município com uma rede de ensino excepcional, não há motivo algum para que ele não possa administrar escolas de Ensino Médio. Nesse sentido, essas restrições deveriam ser retiradas, e estados e municípios, reembolsados por todas as matrículas referentes ao Ensino Básico.

Além disso, o Fundeb deveria considerar matrículas de escolas conveniadas (escolas *charter*) no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, como já ocorre no Ensino Infantil. Para isso, as conveniadas deveriam observar determinados critérios, por exemplo: não selecionar alunos, ser gratuitas e participar das mesmas avaliações externas de que as escolas públicas regulares participam.

Considerações finais

As propostas apresentadas na seção anterior reforçam a lógica do sistema de Educação exposto na primeira seção. Isso não significa, no entanto, que a busca de mecanismos de colaboração entre estados e municípios não seja importante. Por exemplo, para que a transferência de matrículas entre diferentes esferas de governo seja efetiva, pode ser importante a existência de arranjos que facilitem a transferência de professores. Essas propostas, além aumentarem a racionalidade do sistema, reforçam o caráter federativo de nossa Educação.

Por uma nova gestão educacional garantidora do direito universal à Educação

Ricardo Henriques

Superintendente executivo do Instituto Unibanco,
foi secretário nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi)
do Ministério da Educação (MEC), secretário executivo do Ministério de Desenvolvimento
Social e secretário estadual de Assistência Social e Direitos Humanos do Rio de Janeiro.

Introdução

Posicionar o Brasil no terceiro milênio como uma nação dinâmica, criativa e gregária, que promete se destacar entre as nações novas e desenvolvidas, exige fortalecer dois valores na cultura escolar e nas políticas públicas de Educação: efetividade e equidade.

Nossos fracos resultados em Educação têm nas desigualdades socioeconômicas um importante ponto de partida. Desde o relatório Coleman (1966), sabemos que as famílias têm grande influência sobre o desenvolvimento de crianças e jovens. No Brasil, porque as condições socioeconômicas são muito desiguais, milhões de crianças iniciam os estudos já com desvantagem na linha de largada dos processos educativos. A maioria das escolas não consegue organizar o trabalho pedagógico de maneira a compensar os efeitos das desigualdades. Além disso, o repertório cultural e as vivências de cada criança não são reconhecidos nem mobilizados para engajá-la.

A considerável heterogeneidade na qualidade das escolas de uma mesma rede de ensino agrava a situação derivada das desigualdades socioeconômicas e territoriais. É comum observar que, em áreas mais vulneráveis, as condições de formação inicial dos educadores, seu vínculo com a escola e o percentual dos que se dedicam exclusivamente ao magistério são menores que em regiões mais desenvolvidas. A infraestrut-

tura dessas escolas é com frequência mais precária, e as expectativas de aprendizagem de seus alunos, mais baixas.

Além disso, as desigualdades no interior de uma mesma escola explicam parte significativa das diferenças de desempenho entre os estudantes. Garantir Educação para todos passa por tratar desigualmente os desiguais, trazendo equidade às políticas públicas.

Propostas

Em geral, as altas expectativas de desenvolvimento dos estudantes são dirigidas apenas para alguns e realizamos a profecia de que o “efeito” da Educação não é para todos. O sistema educacional se coloca como refém das desigualdades sociais e seus resultados as mantêm ou aumentam. Como podemos organizar seu funcionamento para superar as desigualdades de partida e criar condições de desenvolvimento pleno de todas as crianças e todos os jovens?

Alcançar uma Educação mais efetiva e equitativa significa mudar as expectativas com relação às capacidades dos estudantes e dos educadores. Precisamos falar de um novo modo de fazer gestão educacional, que conecte, valorize e desenvolva as pessoas, que abrace as diferenças como potência para criar e que esteja focada no desenvolvimento pleno dos estudantes. Gestão não é panaceia nem consegue resolver todos os desafios da Educação pública. No entanto, faz-se incontornável para permitir transformações relevantes nas condições de permanência e de aprendizagem dos estudantes.

Nesse novo caminho para a gestão, algumas mudanças estruturais seriam recomendadas, a saber:

1. Alterar os sistemas de seleção de gestores escolares, fortalecendo critérios que valorizem a experiência e o conhecimento em gestão, incluindo a validação da comunidade escolar; desenhar uma matriz nacional de competências de gestão que contribua para os processos seletivos locais, com abertura para certificações nacionais e estaduais dos profissionais; e estabelecer diretrizes para que a formação inicial de professores incorpore os parâmetros dessa matriz.
2. Fortalecer a função de gestor escolar, criando um caminho de progressão e reconhecimento que englobe salários, processos estruturados de formação permanente, comunidades de práticas com o

estímulo ao desenvolvimento dos e com os pares e engajamento em situações de maior vulnerabilidade.

3. Desenhar plano de carreira com mecanismos de reconhecimento e política de remuneração, de modo a aumentar a atratividade do ofício docente, fortalecer o apoio e a qualificação dos professores locais e incentivar os competentes e mais experientes a lecionar de maneira engajada em escolas mais vulneráveis.

Mover-se nessa direção implica criar condições para acolher nossos profissionais nos contextos mais desafiadores. Como gerir uma escola em ambiente violento? Como atuar para reduzir o abandono escolar? Como gerar mais engajamento e participação dos professores nos processos de planejamento? Como mobilizar os estudantes para uma visão compartilhada sobre resultados de aprendizagem?

Os protocolos de gestão escolar se fazem necessários. São documentos inspiradores em formato passo a passo (guias) que podem funcionar como novas rotinas de pensamento, ajudando o profissional a fazer uma reflexão sobre a prática e a organizar o trabalho cotidiano. Focados nos desafios, permitem ainda a articulação entre os diversos setores e atores da escola na busca cooperativa de objetivos comuns. Se utilizados de maneira adequada, contribuem para o desenvolvimento de novas competências de gestão e se tornam pauta para os encontros de formação, que passam a ser momentos de interação e troca de experiências.

Infelizmente, as baixas expectativas não recaem apenas sobre os alunos. As secretarias de Educação também as têm em relação ao trabalho dos diretores de escola, e estes, ao dos professores. É uma reação em cadeia. Nesse contexto, a gestão pode se tornar sinônimo de controle e burocracia, quando deveria gerar engajamento e corresponsabilização pelo desenvolvimento pleno dos estudantes. Assim, acreditamos, mais mudanças são necessárias, tais como:

1. Estruturar o cotidiano da gestão com metas para as escolas e o desenvolvimento dos alunos, indicadores para monitorar as metas e compromisso com correção de rotas (replanejamento).
2. Aproximar o planejamento das secretarias e das regionais de Educação ao das escolas, com compartilhamento das visões estratégicas e das informações objetivas sobre estas. Os dados a respeito do que as unidades de ensino necessitam e quais são suas ações de melhoria devem ser

- conhecidos, analisados e disseminados pelos supervisores escolares.
3. Criar um ambiente de experimentação e avaliação contínua das práticas gestoras locais, com incentivo à documentação baseada em evidências consistentes e expansão do repertório institucional a ser disponibilizado.
 4. Aumentar o grau de autonomia administrativa dos gestores escolares, possibilitando a escolha de suas equipes, ainda que com as limitações da legislação atual. A secretaria de Educação manteria um banco de profissionais, validado pela ponta, com prioridades de alocação, e permitiria uma etapa de entrevistas e validação dos diretores para designar os profissionais às unidades de ensino. Essa autonomia deve ser ponderada pelo papel ativo da gestão da rede, a fim de reduzir as desigualdades entre escolas.
 5. Estruturar um sistema de incentivos para aumentar a probabilidade de a secretaria e os diretores alocarem os professores integralmente a uma única escola, e não com seu tempo de trabalho pulverizado entre várias unidades de ensino.
 6. Tornar as regionais de Educação centros de apoio às escolas, para organizar e oferecer serviços como formação de profissionais, suporte pedagógico, compras centralizadas, alocação de recursos e outras necessidades identificadas pelas escolas.

Por fim, para aliar efetividade e equidade, é necessário reconhecer que os alunos que mais precisam de atenção têm raça e gênero específicos. Estudantes negros figuram entre aqueles com desempenho educacional mais frágil. Meninos completam menos os estudos, e meninas são mais fracas em disciplinas das áreas de exatas e ciências. Além disso, temos os desafios associados aos estudantes com deficiência, aos territórios de origem, entre outros. Há discriminação em toda a sociedade e também na escola. Como enfrentá-los?

De um lado, trabalhar com metas e indicadores que deem visibilidade a essas desigualdades; os resultados de aprendizagem, o fluxo escolar e outros devem ser desagregados para grupos específicos, de maneira a monitorar os compromissos de superação das desigualdades. De outro, aumentar o repertório de gestores e professores para lidar e valorizar a potência das diferenças e da diversidade, qualificando as práticas de ensino, tratando as questões de identidade individuais e coletivas e construindo relações respeitadas entre todos os membros da comunidade escolar.

Conclusão

Podemos dar um salto de qualidade na Educação se mudarmos o modo de fazer gestão pública e, nesse novo patamar, criarmos condições para que as atitudes da comunidade educacional e as práticas pedagógicas estejam a serviço da melhoria contínua dos resultados de aprendizagem dos estudantes, expressos na capacidade de garantir acesso, permanência e desenvolvimento pleno a todos.

Prestar contas à sociedade com relação às melhorias na Educação é sinônimo de transparência e engajamento. No entanto, é preciso ir além do controle e da cobrança, reconhecendo conquistas, gerando responsabilização entre instâncias, qualificando os planos de ação e as práticas das escolas e investindo no desenvolvimento dos profissionais nas redes de ensino. Deve-se contar com boas soluções de gestão escolar e gestão pedagógica, que sejam objetivas, inspiradoras, adaptáveis e replicáveis e que demonstrem efeito em diversos contextos e tipos de escolas.

Gestão educacional, escolar e pedagógica, remetidas, portanto, às esferas da rede de ensino, da escola e da sala de aula, devem ser: (1) baseadas em evidências, na capacidade de inovação e nas melhores práticas geradoras de resultados (eficácia); (2) implementadas da melhor maneira possível, otimizando recursos humanos, orçamentários, financeiros e tecnológicos (eficiência); e (3) orientadas para a ampliação contínua de acesso, permanência e sucesso dos estudantes, contribuindo para seu desenvolvimento pleno (efetividade). Note-se que, ainda que a política educacional se torne mais eficaz, eficiente e efetiva, a expansão do financiamento da Educação pública é desejável, pois permitirá alcançar patamares de qualidade mais altos em contextos heterogêneos e em todas as etapas de ensino.

Por fim, é preciso reafirmar que a Educação é um direito humano essencial e inalienável, base para o acesso a outros direitos na sociedade contemporânea. Assim, é fundamental garantir igualdade de oportunidades em um ensino público de boa qualidade para todas as crianças e todos os jovens, independentemente de condições socioeconômicas, raça ou gênero. Além disso, é preciso o compromisso, ao longo de todas as etapas de ensino, de investir nos estudantes com maior vulnerabilidade educacional, de modo que não desistam da escola nem fiquem para trás nos níveis de aprendizagem esperados.

Melhoria da aprendizagem: prioridade zero

Thiago Peixoto

Economista com pós-graduação em gestão de projetos pela Universidade da Califórnia (EUA) e deputado federal (PSD-GO), foi secretário de Educação de Goiás entre 2011 e 2013.

“A verdade é que o ensino público do Brasil está à orla do limite possível a uma nação que se presume livre e civilizada. É que somos um povo de analfabetos, e que a massa deles, se decresce, é numa proporção desesperadamente lenta; é que a instrução acadêmica está infinitamente longe do nível científico da idade; é que a instrução secundária oferece ao ensino superior uma mocidade cada vez menos preparada para o receber.”

Tal constatação poderia vir de qualquer debate educacional de nossa época, uma vez que, ao final do Ensino Médio, apenas 27,5% dos alunos brasileiros obtiveram a aprendizagem adequada em língua portuguesa, e 7,3%, em matemática, conforme os dados do relatório *De Olho nas Metas 2015-16*, publicado pelo movimento Todos Pela Educação. Mas trata-se de uma afirmação feita pelo escritor, jurista e político Rui Barbosa no longínquo ano de 1883. São mais de 130 anos de incisivos discursos reconhecendo nosso fracasso educacional, acompanhados de pouca ação sistêmica e eficaz em prol da melhoria da aprendizagem, pois o que mais deveria importar é se os alunos aprenderam o que lhes foi ensinado ao final das aulas.

Apesar de sabermos das dificuldades e reconhecermos que a baixa qualidade educacional é o grande gargalo que sempre travou o pleno desenvolvimento nacional, a grande maioria das “políticas educacionais”, nas diferentes esferas, tende a privilegiar aquilo que é visto e, conseqüentemente, gera voto. Assim, investe-se em obras, merenda, uniformes escolares, *tablets* e computadores sem nenhum complemento e intencionalidade pedagógica. É claro que são insumos necessários, mas não mais

importantes que a intangível aprendizagem, principal produto de uma Educação de qualidade e motor da economia do conhecimento.

Não faltam soluções e experiências de sucesso, seja no Brasil ou no exterior, que comprovam ser possível elevar a proficiência dos alunos mesmo diante de empecilhos, como contextos de vulnerabilidade social, desvalorização do magistério ou má formação docente. O que falta é comprometimento, foco nos estudantes, prioridade no que funciona e impacta a aprendizagem, e coragem para fazer com que a escola cumpra sua função básica, que é ensinar seus alunos, e que isso tenha escala a ponto de não deixar ninguém para trás.

Enquanto governantes e gestores educacionais não assumirem que a aprendizagem dos estudantes é de sua responsabilidade, respaldados pelo coro de que resultado na Educação é apenas a longo prazo, e não alinharem todo o trabalho de suas redes nesse sentido, continuarão desresponsabilizando-se pelo presente e futuro da nação.

Caminho passa por definição de política pedagógica

O caminho para a formação integral de nossos jovens passa pela aquisição de habilidades e competências que não se encerram em um artigo. Porém, para que se estabeleça uma Educação menos desigual e de qualidade, que garanta aos alunos o mínimo de aprendizagem necessária a sua vida acadêmica, é primordial a estruturação de uma política pedagógica bem estruturada. Esta deve contemplar, de modo sistêmico, a definição clara do que aprender, das condições para que se aprenda e dos mecanismos para qualificar, incentivar e manter o professor na sala de aula.

O primeiro passo para garantir que o estudante aprenda é estabelecer, de maneira clara e didática, as habilidades e conteúdos a serem ensinados e o que se espera que ele assimile em cada ano, ou melhor, em cada período escolar, seja semanal, quinzenal, mensal ou bimestral. Embora pareça óbvio, boa parte das redes públicas de ensino não tem sequer um currículo que garanta o que deve ser ensinado, e, às vezes, naquelas que o têm, é preterido pelo livro didático, cujo conteúdo não se atrela a nenhuma sequência, dada a ausência de um documento norteador nacional.

Em face dessa primeira e fundamental etapa, uma das primeiras ações da agenda educacional dos estados, no próximo mandato, deverá ser o desenvolvimento ou o ajuste dos currículos estaduais, considerando, inclusive, a articulação com os municípios, tendo como parâmetro a

BNCC¹). Esse documento é de âmbito nacional e explicita o conjunto essencial de aprendizagens a que todos os alunos brasileiros têm direito.

Para que o direito à aprendizagem definido nos currículos ganhe a sala de aula, é imprescindível a adoção de iniciativas capazes de garantir sua implementação e impactar o desempenho discente. É aí que deve entrar em cena uma robusta política de gestão pedagógica, daquelas que, geralmente, são intituladas de intervencionistas, mas que, na realidade, apenas enxergam a aprendizagem como um processo passível de planejamento, organização, acompanhamento e *feedback*, tão comum em diferentes empreendimentos de sucesso e de alto rendimento fora do universo educacional.

Vale salientar que de nada adianta uma excepcional política pedagógica sem uma equipe à altura para desenvolvê-la. Adotar mecanismos adequados de recrutamento e seleção, mapeando os bons profissionais da rede, que muitas vezes estão nas escolas de melhores resultados, dando-lhes espaço, inclusive, na alta gestão das secretarias e também no desenho e implementação das políticas, é uma forma efetiva de valorizar os profissionais, gerar engajamento e garantir êxito.

Quando falo em política pedagógica, refiro-me a uma proposta na qual todos os atores e todas as ações, da secretaria à sala de aula, estejam focados na aprendizagem do aluno. Nela, o acompanhamento pedagógico será concebido segundo uma lógica de monitoramento rotineiro e sistemático a serviço dessa aprendizagem, aliado ao desenvolvimento profissional dos gestores e alimentado pela apropriação dos resultados das avaliações da rede (internas, externas e diagnósticas), visando o cumprimento do currículo e o atingimento das metas pactuadas com as secretarias.

Não podemos desconsiderar o protagonismo que o material didático desempenhará ante a efetivação da nova proposta curricular. Sua reestruturação, objetivando alinhá-lo ao currículo, se vier acompanhada de seu desdobramento em sequências didáticas, colaborará, ainda, para a otimização e a organização do tempo dos professores.

Encampadas as iniciativas sugeridas, a formatação de uma política de formação continuada em serviço, com foco na prática e na troca de experiências com os melhores professores da rede, que subsidie os docentes com o conhecimento dos conteúdos e as competências pedagógicas de que necessitam para ensiná-los, assegurará que os estudantes estejam devidamente preparados para alcançar os novos padrões de aprendizagem almejados.

1. Base Nacional Comum Curricular.

Ao adicionarmos um sistema de avaliação da rede que compreenda avaliações diagnósticas periódicas, complementado por uma avaliação externa anual, censitária, nos padrões da Prova Brasil, e que forneça dados precisos e ágeis, aptos a corrigir o percurso de aprendizagem de cada aluno e a pautar ações de formação continuada, encerramos uma política pedagógica propícia a gerar um impacto exponencial no desempenho dos estudantes.

Mesmo adotados os padrões e as condições de aprendizagem aqui citados, um fator interveniente, muito comum nas redes públicas, advindo de uma legislação geralmente permissiva, pode comprometer a bem-sucedida política pedagógica: o absentismo docente. Sem o professor a aula não acontece, e, considerando a dificuldade de alterar uma lei, uma solução infraestatutária vem surgindo na contramão dessa prática que compromete o direito de aprender: programas de bonificação baseados na assiduidade e em tarefas, assentados sobre critérios rígidos, têm se mostrado eficazes e certos, conduzindo, inclusive, a avanços na aprendizagem muito mais relevantes do que aqueles alcançados em bonificações por resultados.

É possível (e preciso) mudar

É inadmissível que, em um momento em que deveríamos debater um modelo educacional que atenda às necessidades de um mundo cujo ritmo de mudança é alucinante e onde a conservação da capacidade de trabalho já depende da aprendizagem contínua, ainda estejamos discutindo uma Educação que exclui, após 12 anos de estudos, mais de 90% de seus jovens, por nem sequer conseguir ensinar o mínimo necessário a uma vida decente.

Como dizem os especialistas da área, Educação é processo e, por isso mesmo, não evolveremos enquanto os sistemas educacionais não aprenderem a ensinar. No Brasil, várias experiências exitosas têm nos ensinado que aprender é possível. Tanto é que tudo o que foi proposto neste artigo tem inspiração em práticas que conseguiram fazer com que alunos do sertão cearense, do agreste pernambucano ou da região do entorno do Distrito Federal evoluíssem, significativamente, suas proficiências.

O estado de Goiás, que serviu de laboratório para todas elas, e onde liderei a Secretaria Estadual da Educação entre 2011 e 2013, saltou do décimo sexto para o primeiro lugar no *ranking* do Índice de Desenvolvimento

da Educação Básica (Ideb) do Ensino Médio nesse período, ensinando-me uma lição: quando o assunto é Educação, a longo prazo, muda-se o destino de uma nação, mas, a curto prazo, é totalmente possível fazer a diferença na vida de cada um dos alunos. Cada boa aula bem dada conta na equação, e os resultados, com plena certeza, vêm.

A diferença se faz com vontade política, responsabilização, coragem e consciência de que, para melhorar um sistema tão ineficiente e com tantos vícios, enfrentamentos serão inevitáveis. Os resultados virão quando a discussão não se limitar apenas a salários ou infraestrutura e passar a ser sobre o aluno.

Trata-se de um caminho possível e que, pelo bem de nossa Educação, deve ser trilhado a partir de uma articulação nacional integrada que conte com a liderança do presidente da República, de governadores e de prefeitos. Inverter a lógica de um sistema educacional que dispersa a atenção em várias frentes, mas que não se dedica àquilo que é o sentido de existir de si mesmo, que é o aluno, é condição *sine qua non* para a garantia de que dias melhores de fato virão. Não ganha apenas o aluno, mas também toda a Educação e a nação. É o Brasil fazer isso ou continuar sendo, por tempo indeterminado, o País do futuro... de um futuro que nunca se torna presente.

Começar do começo: a primeira infância como prioridade

Washington Bonfim

Doutor em ciência política, é professor licenciado da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Na prefeitura de Teresina, foi secretário de Educação e secretário de planejamento e coordenação. Especialista em planejamento e gestão pública na Comunitas.

Vivemos dias intensos, difíceis, que carregam inúmeras oportunidades!

De um ponto de vista mais geral, muitas de nossas dificuldades, hoje, decorrem de um constante processo de mudanças tecnológicas que aceleram o tempo, trazem angústias diversas e provocam disrupções em quase todos os setores da vida.

A marcha do avanço tecnológico impõe a sensação de que nada é para sempre: “Tudo que é sólido desmancha no ar”.

Ao mesmo tempo, no contexto brasileiro, a crise política e a consequente crise econômica prolongada se retroalimentam, colocando um elemento importante de incerteza sobre o futuro do País.

Esse cenário de desafios descortina inúmeras questões centrais a serem endereçadas nos próximos anos. Reformar o Estado, reverter o vertiginoso descontrole das contas públicas e retomar o processo de redução das desigualdades sociais são três das tarefas mais urgentes que aguardam os governantes brasileiros no próximo quadriênio.

É sob a ótica dessa equação de um mundo em rápida mudança e de um país cujo pacto político decorrente da Carta Constitucional de 1988 está em processo errático de reconstrução que a agenda da Educação se coloca, também ela com as próprias características idiossincráticas, que se resumem na expressão “crise de aprendizagem”.

Ao longo do tempo, mas sobretudo após 1996, o cenário educacional tem mudado positivamente. Todavia, esses avanços não apenas são desiguais em termos sociais e geográficos, como têm sido insuficientes para

garantir Educação de qualidade para a grande maioria das crianças e jovens brasileiros.

As crianças não aprendem o que têm de aprender no momento certo e parcela significativa delas segue um percurso em que não chega ao Ensino Médio. Os jovens que o completam, infelizmente, mantêm a dinâmica de baixa aprendizagem.

Diante desse quadro, as três principais propostas para a Educação em um novo mandato presidencial seriam: uma profunda reestruturação do financiamento público da área; a construção de um acordo nacional sobre a reformulação da formação dos professores, desde as faculdades até os cursos voltados para os profissionais que já se encontram nas redes de ensino; e, *last but not least*, “começar do começo”, fazendo com que a Educação opere como a liderança do processo de construção de políticas para a primeira infância, de maneira interdisciplinar, integral e inequivocamente compromissada com o cultivo de seres humanos plásticos, cientes de suas habilidades e competências, capazes de cumprir integralmente os princípios de aprender a conhecer, a fazer, a viver com os outros e a ser.

Começar do começo e estabelecer protagonismo

Entre os ramos da ciência que mais vêm se expandindo nas últimas décadas estão as pesquisas sobre o funcionamento do cérebro humano. A compreensão sobre a capacidade das pessoas de aprender nos primeiros anos de vida tem modificado de maneira significativa diversas acepções sobre o desenvolvimento das crianças e, em estudos longitudinais, mostrado quanto as diferenças de estímulo de aprendizagem na primeira infância podem influenciar a vida dos indivíduos e outros fenômenos mais gerais, como as perspectivas de redução das desigualdades sociais.

O *World Development Report*, do Banco Mundial, para o ano de 2015 dedica um capítulo específico à discussão do desenvolvimento das crianças na primeira infância e afirma:

Anos antes de pisar a escola, crianças de famílias pobres diferem drasticamente de crianças de famílias mais ricas em suas capacidades cognitivas e não cognitivas. As diferenças têm consequências poderosas e duradouras sobre a saúde, o bem-estar, a educação e a longevidade de indivíduos e sociedades à medida

que as crianças alcançam a idade adulta. (WORLD BANK, 2015, p. 98, tradução livre).

No caso brasileiro, a discussão desses dados é mais recente e, devemos reconhecer, pouco tem alcançado o debate público sobre a Educação. Todavia, as evidências científicas apontam para o fato de que as diferenças no quantitativo de vocabulário e desenvolvimento não cognitivo das crianças se estabelecem bem antes do processo de escolarização, ainda na convivência com os pais, durante os primeiros anos de vida. Em geral, segundo o relatório já citado do Banco Mundial, algumas circunstâncias particulares ajudam as crianças a aprender as primeiras palavras (WORLD BANK, 2015, p. 101-2):

- Repetição: na primeira infância, elas precisam ouvir muitas palavras inúmeras vezes para aprender a linguagem.
- Os pais podem ajudar na aprendizagem de palavras, acompanhando o interesse das crianças e conversando sobre o que lhes atrai a atenção.
- Crianças aprendem melhor as palavras em contextos significativos: o conhecimento é construído pela conexão de vocábulos em uma teia de significados, não apenas pela aprendizagem de palavras soltas.
- Interações positivas apoiam a aprendizagem: fazer perguntas e elaborar a partir da conversa com as crianças é mais efetivo que emitir comandos que inibem a curiosidade.

Um dos maiores estudiosos da questão, James Heckman, Prêmio Nobel de Economia de 2000 e professor da Universidade de Chicago, aponta claramente para as dificuldades de compreensão dos governos quanto ao desenvolvimento de políticas públicas para a primeira infância. Diz ele:

As escolas têm um papel fundamental, especialmente quanto ao desenvolvimento das habilidades cognitivas. Mas enfatizo ainda a relevância dos programas sociais que tenham foco nas famílias, de modo que elas consigam fornecer os incentivos certos num momento-chave. Iniciativas mínimas têm altíssimo impacto, como o hábito de conversar com os filhos ou emprestar-lhes um livro. Só que alguns pais precisam ser orientados a fazer isso, daí a necessidade de programas específicos. Não afirmo isso por bom-mocismo ou ideologia, mas com base em evidências. Elas

indicam que qualquer tipo de intervenção que consiga despertar o interesse dos pais e fazê-los estimular, desde cedo, o aprendizado cognitivo e emocional dos filhos tem excelente custo-benefício. Infelizmente, governos no mundo inteiro ainda não se renderam ao que a ciência já sabe. (HECKMAN, 2009, p. 24, grifo nosso).

Em princípio, não existem resistências ao desenvolvimento de políticas dessa natureza. No entanto, como já delineado aqui, os setores formais de decisão sobre a política educacional no Brasil não têm priorizado a necessidade de políticas amplas e efetivas para a primeira infância. Só em outubro de 2016, com a criação do programa Criança Feliz¹, o governo federal assumiu protagonismo nessa área, articulando-se com os municípios para estabelecer uma dinâmica de visitas domiciliares, que buscam cumprir em parte os requisitos que a evidência científica tem apontado como centrais para o bom desenvolvimento neurocerebral de nossas crianças.

Nesse sentido, ao problema de política pública que se apresenta, qual seja, o de *implementar políticas de estímulo precoce ao desenvolvimento das habilidades cognitivas e não cognitivas de crianças de famílias pobres*, argumento que uma das prioridades da Educação deve ser estabelecer um protagonismo claro dela nas políticas para a primeira infância, com o objetivo de criar um conjunto de ações que possam embasar outras ações de *advocacy* no que se refere ao estudo, disseminação, financiamento e ampliação de políticas públicas da área.

A proposição desse protagonismo se justifica por duas ordens de questões práticas:

1. No contexto brasileiro, são as escolas e os professores a estrutura institucional de serviço e de servidores públicos mais capilarizados em termos geográficos e com maiores habilidades para a implementação de políticas para a primeira infância.
2. O esforço interdisciplinar articulado a partir da Educação poderá construir as condições objetivas para que as políticas voltadas para as famílias, sobretudo em ambientes mais vulneráveis, passem a ser construídas de maneira integrada e integral, afastadas, portanto, do ambiente de falta de cooperação e articulação no interior da estru-

1. Informações sobre o programa estão disponíveis em: <<http://mds.gov.br/criancafeliz>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

tura burocrática do Estado, tão característica da atuação do poder público no País.

Conclusão

Como enfatizado, os estudos econômicos, baseados em conhecimentos da psicologia e da neurociência, têm demonstrado que o investimento na primeira infância², principalmente por meio do estímulo à leitura e ao conhecimento do vocabulário da língua materna, é um importante indicador de sucesso escolar futuro das crianças. Mais do que isso, o envolvimento dos pais nessas atividades também responde pelo aumento do sucesso escolar, como comprovam os dados do Pisa 2009³.

Sendo assim, proponho neste artigo que a prioridade das políticas para a primeira infância no Brasil se constitua em ponto de partida das políticas educacionais, com foco e metodologia direcionados às atividades de leitura e interação familiar, já testadas em outros países e com possibilidades de replicação em escala nacional⁴.

A proposição se baseia em amplo conjunto de evidências científicas, que apontam que o investimento na relação entre pais e filhos, desde os primeiros dias de vida, com o desenvolvimento do hábito da leitura, é um caminho concreto não apenas para a aprendizagem das crianças, mas também para a redução das desigualdades sociais no longo prazo.

Em um mundo em que a ideia de disrupção se estabelece cada dia mais como prática cotidiana do fazer social, “começar do começo”, estabelecendo pela via da Educação práticas e políticas para a primeira infância, marcará a refundação do pensamento educacional no País, em uma chave inovadora e capaz de reconstruir o sentido republicano de nossa vida social.

2. Para analisar um conjunto largo de estudos, consultar: <<http://www.heckmanequation.org>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

3. Programme for International Student Assessment, ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Diz a publicação *Pisa em Foco*: “Para concluir: Qualquer mãe ou pai pode ajudar seu filho a alcançar seu potencial pleno, bastando para isso passar algum tempo conversando ou lendo com eles – até mesmo, talvez de modo especial, quando o filho é ainda muito pequeno. Os professores, as escolas e os sistemas educacionais deveriam estudar formas de ajudar os pais que são muito ocupados a desempenhar um papel mais ativo na educação de seus filhos tanto dentro como fora da escola” (OCDE, 2011, p. 4).

4. DeBruin-Parecki, citado por Dirks e Wauters (2015, p. 420), define leitura interativa como leitura em voz alta, tomada de vez e envolvimento da criança no processo. Ver: DIRKS; WAUTERS, 2015, p. 420.

O abismo entre o saber teórico dos professores e a realidade da sala de aula

Willmann Silva Costa

Mestre em psicanálise com MBA em gestão empreendedora.
Gestor de uma escola pública pioneira em Educação socioemocional,
professor de língua portuguesa e integrante da rede Conectando Saberes,
é escritor e atua como palestrante na área de formação de docentes e gestores.

Introdução

Por que não estamos avançando, como o esperado, na Educação de nossos jovens? Esse é o grande desafio para os gestores públicos, preocupados em promover uma Educação com excelência e equidade. Para nosso desalento, a cada dia, percebemos a falta de entusiasmo de nossos jovens com a escola. As estatísticas denunciam evasão crescente, alto índice de reprovação, desestímulo dos professores com a profissão, entre outras mazelas que colocam o Brasil em 60º lugar entre os 76 países avaliados pela OCDE¹. Os novos docentes chegam à escola em desconpasso com a realidade da sala de aula. Cristalizamos a ideia de que o bom aluno é aquele que reproduz a fala do professor, memoriza com facilidade e é bem-sucedido em avaliações que não dão conta das competências necessárias para o século 21.

Desde o início da década de 1960, a formação de professores tornou-se um tema central nas discussões no meio acadêmico, mas, lamentavelmente, avançamos pouco. É evidente que não podemos atribuir todo o problema da Educação à formação docente. Vale ressaltar que outros fatores também contribuem para o pouco avanço da Educação em nosso

1. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

País: descontinuidade de programas, má gestão política, econômica e administrativa. Sem ignorar a relevância desses fatores, vamos nos debruçar na formação de nossos professores da Educação Básica.

No início do século 20, surgiu o modelo “3+1”, para formação inicial docente. Esse currículo consistia no acréscimo de mais um ano de formação, com disciplinas na área de Educação, para os universitários que já tivessem concluído o bacharelado. Dessa maneira, eles estariam habilitados para lecionar em escolas de Ensino Médio. Nesse momento, já era evidente o distanciamento entre a teoria e a prática, pois o professor era formado em dois momentos distintos, um técnico e um pedagógico. Esse arranjo já nasceu inadequado ao trabalho docente, pois não atendia e não atende às necessidades do aluno. É um equívoco acreditar na eficácia de um modelo segundo o qual basta ter domínio da área de conhecimento para que se possa ensinar. Infelizmente, esse arranjo ainda existe nos dias de hoje.

Nos últimos três anos, as fragilidades da formação inicial do professor ficaram ainda mais expostas com as discussões sobre a BNCC², cuja implantação será comprometida se não for atrelada a essa formação. Há um fosso entre aquilo que dizemos que devemos fazer e aquilo que realmente praticamos nas escolas. Mais do que nunca, temos de valorizar as ações; caso contrário, tornaremos nossas palavras vazias de sentido.

Proposta

Precisamos rever o atual modelo de formação inicial docente. Há um descompasso entre a teoria e a prática, ou seja, entre o que se ensina nos cursos e a realidade da sala de aula. Faz-se necessária a criação de uma universidade com foco na formação profissional do professor, um lugar em que todas as ações sejam voltadas para atendê-lo em suas reais necessidades em sala de aula.

Diante das demandas de um mundo que já não aceita uma escola que forma o indivíduo somente para dominar conteúdos, é imprescindível um olhar mais atento para a formação do docente da Educação Básica. Nossos alunos não mais se identificam com o professor, são raros os que admiram seus mestres, pois essa é uma profissão desprestigiada socialmente. Construímos uma sociedade em que o docente não desfruta de privilégios, qualquer um pode se intitular professor, mesmo sem a devi-

2. Base Nacional Comum Curricular.

da formação. Como sabemos, isso não causa estranhamento à sociedade; logo, não há nenhuma repressão contra esse tipo de prática. Nossa cultura privilegia o pesquisador em detrimento do professor. O modelo de licenciatura que temos hoje estimula a existência de duas finalidades de formação em um só curso: a de cientistas pesquisadores e a de professores. Algumas instituições, em sua maioria privadas, percebem nisso uma oportunidade para encher suas salas de aula.

As pesquisas mostram que muitos alunos que ingressam em cursos que permitem a opção entre essas duas possibilidades de formação – bacharelado e licenciatura – têm uma formação deficitária. Tais instituições não tomam para si a responsabilidade de suprir essa defasagem de aprendizagem que os estudantes trazem desde o Ensino Fundamental. Assim, em média, 90% fracassam como pesquisadores e são direcionados para a segunda opção. Como uma espécie de “prêmio”, o bacharel recebe o diploma de licenciado. O aluno egresso de um curso desses não tem muita dificuldade para passar em um concurso público e tornar-se professor. As provas, em sua maioria, cobram exatamente o que as universidades ensinam: conteúdo sem reflexão e alguma noção da LDB³. Analisando os currículos de algumas instituições que oferecem esses cursos, percebemos o destaque nos conteúdos da área, ou seja, os cursos são voltados para profissionalizar um biólogo, um linguista, um físico, um químico e deixam muito a desejar na parte pedagógica. A formação desses profissionais como licenciados é tímida. As universidades não dão tanta ênfase aos conteúdos pedagógicos, levando a crer que, para ser professor da Educação Básica, basta dominar o conteúdo, ter capacidade intuitiva, habilidade para improvisar. São raras as instituições que promovem uma reflexão de conteúdo específica para a formação docente. A falta de compromisso dos cursos superiores com a formação docente fica ainda mais evidente ao observar o abismo que separa as universidades das escolas e secretarias de Educação. Ora, não seria o mesmo que separar os cursos de medicina dos hospitais onde os futuros médicos vão exercer suas atividades?

Os estágios que os alunos de licenciatura fazem, já no final do curso, cumprem um ritual sem o menor vínculo entre as duas instituições; não existem responsabilidades compartilhadas. Fica a cargo do aluno a tarefa de escolher a escola em que ele observará as aulas, nada além disso. Nas poucas horas em que os futuros professores cumprem o estágio, os mais

3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

atentos logo percebem quanto estão distantes do mundo real. Facilmente, chegam à conclusão de que passam muito tempo estudando temas de que jamais necessitarão para sua prática nas escolas. Uma coisa é estudar um assunto para enriquecer seus conhecimentos; outra, estudar analisando como transmitirão esse conteúdo para o educando, levando em conta sua individualidade. Dependendo da escola que escolheu para estagiar, o futuro docente logo se dá conta de que a pedagogia que trata todos os alunos como se fossem um só, uma massa chamada de turma, não faz sentido, não funciona e está com os dias contados.

A visão que temos de uma escola com espaços definidos, em que o professor fica na frente de alunos enfileirados, anotando suas falas ou copiando o que o ele escreve no quadro, já não atende aos anseios de nossos jovens. Hoje, o conhecimento é mais democrático, a informação está em todos os meios de comunicação. Precisamos preparar professores para orientar os alunos, dirigi-los em suas buscas. A escola não pode mais ficar presa entre os próprios muros, entre as quatro paredes da sala de aula. Temos de criar diversidade, respeitar a capacidade individual de cada aluno. Estamos começando a vivenciar uma grande revolução na Educação em nosso País, não digital, como muitos pensam, e sim pedagógica. Esse movimento, que já dá sinais em algumas escolas públicas espalhadas pelo Brasil, pouco tem atraído o olhar das instituições que formam professores.

A escola pública é o espaço mais rico quando pensamos em formação de pessoas, por ser acessível a todos. Muitos docentes preferem trabalhar com grupos homogêneos, pois aprenderam dessa maneira, mas é inegável que perdemos a essência da escola quando segregamos. Aprender a conviver com as diferenças é a maior riqueza que um jovem pode receber em sua formação básica. Para reforçar a escola pública, precisamos investir com toda a força na formação de futuros professores motivados, competentes, valorizados. Não podemos depender somente da vocação deles nem de sua intuição; temos de profissionalizar a docência. Não há boa aprendizagem sem professores qualificados. A escola deve dar sentido ao conhecimento.

Propomos que o MEC⁴, o Consed⁵ e os reitores de universidades ofertantes de cursos de licenciatura discutam uma forma de estreitar as relações entre as escolas e as instituições de Ensino Superior, bem como a formação inicial docente – revisão do currículo, residência docente, pes-

4. Ministério da Educação.

5. Conselho Nacional de Secretários de Educação.

quisas. A participação de instituições do terceiro setor também é fundamental, pois elas fomentam interessantes pesquisas sobre Educação e estão presentes em vários estados brasileiros.

Entendemos que fazer uma revisão profunda da formação inicial de professores mexe com muitos interesses, e não ignoramos sua complexidade. No entanto, não podemos mais ignorar quanto estamos deixando a desejar na formação de nossos jovens. A maneira como o conteúdo é passado nas escolas está desconectada da realidade e dos desejos dos jovens. De certo modo, isso explica por que somente 40% de nossos estudantes conseguem terminar o Ensino Médio.

Conclusão

A história da Educação brasileira, nos últimos 50 anos, pode nos servir de alerta para não cometermos equívocos que insistem em se repetir a cada década. Nos anos 1960, havia um entendimento pautado pela transmissão de conhecimento. Na década seguinte, a ênfase foi dada ao fazer técnico. Nos anos 1980, surgiu a preocupação de formar cidadãos críticos, mas as ideias ficaram patinando sem alcançar o êxito esperado. Temos de entender que a qualidade da Educação nunca será superior ao nível de seus professores.

Uma política de formação inicial docente precisa se ancorar em consensos, com a participação de quem vive a escola em seu dia a dia: profissionais empenhados em construir cidadãos críticos, participativos, colaborativos, criativos, autônomos etc. Todas as ações da escola devem girar em torno dos alunos. As transformações no mundo acontecem em velocidade exponencial, por isso não podemos mais perder tempo com outros interesses que não seja a formação de nossos jovens, em sintonia com a realidade. Para isso, precisamos, com urgência, investir na formação inicial de nossos professores. Ao dizer, como já mencionado, que estamos começando a vivenciar uma grande revolução na Educação e que ela não é digital, e sim pedagógica, nos referimos também à inclusão dos componentes que estimulam as competências socioemocionais, trabalhadas de maneira intencional.

Entendemos que o modelo de formação proposto formará um professor mais consciente, autônomo, capaz de se reconhecer como um profissional da Educação. Desse modo, ele assumirá com desenvoltura o papel de mediador do conhecimento.

Gestão na Educação: pela eficiência do planejamento e da implementação

Wilson Risolia Rodrigues

Economista, é líder da Falconi Educação, frente em Educação da consultoria Falconi, pioneira na introdução de técnicas de gestão empresarial no Brasil. Foi secretário estadual de Educação do Rio de Janeiro.

Se a Educação pode transformar o Brasil, a gestão pode transformar a Educação. O ensino público de qualidade, universalizado e referência para o mundo de que o Brasil tanto precisa – e merece – é plenamente possível com uma visão sistêmica da Educação. A gestão com método é não só mais eficiente, como incrivelmente barata se comparada às soluções pirotécnicas de algumas das políticas públicas experimentadas nos últimos anos, que consumiram montantes faraônicos de recursos públicos sem garantir um retorno claro ao País. Sem perceber, o Brasil paga um preço caro por deixar de lado a administração racional não apenas de recursos financeiros, mas de pessoal, capital político e visão de longo prazo na área da Educação.

Como uma terapia eficaz no tratamento de uma doença crônica, a aplicação da gestão com método na Educação significa passar a enxergar a área como um conjunto de elementos interligados, trabalhando de maneira ordenada, planejada e com metas claras em nome de um objetivo maior, o melhor caminho para uma política disruptiva para a Educação brasileira e o único capaz de deixar vícios de lado, vencer interesses particulares e trazer resultados concretos. Hoje, essa visão inexistente. Por quê?

O ponto de partida é conhecer o problema a ser solucionado. Sem um inimigo público, as políticas voltadas para a Educação continuarão desconexas ou baseadas em modismos que não atacam de frente as questões

mais fundamentais. Somos um país de analfabetos. No último Pisa¹, avaliação internacional da OCDE² que compara alunos de diferentes países, o Brasil conquistou o mísero 60º lugar entre 76 nações avaliadas. Um em cada quatro jovens brasileiros de 15 a 17 anos não frequenta o Ensino Médio. São mais de 2,8 milhões de jovens fora da escola antes da hora. Um estudo liderado pelo economista Ricardo Paes de Barros calculou o passivo gerado ao País por esse abandono em mais de R\$ 100 bilhões. País nenhum pode se dar ao luxo de desperdiçar tamanha capacidade intelectual e comprometer o futuro de tantas pessoas.

O dia a dia por trás dessas estatísticas é muito bem conhecido por especialistas, por gestores públicos em todas as esferas de governo, por educadores e até por entusiastas do tema. Os resultados pífios não são segredo para ninguém. Já os motivos perversos escondidos nas entranhas de cada indicador que reflete o atraso do ensino brasileiro não são tão evidentes. O problema passa, necessariamente, pela política. A classe política está longe de ser a única responsável, mas não pode fugir do protagonismo de seu papel como agente de mudança. Muito anterior a essa questão, no Brasil de hoje não há um “embaixador da Educação”, seja este uma única pessoa ou uma organização, com força política suficiente para colocar a Educação como prioridade da agenda de Brasília. Na prática, ainda não surgiu aquele com capital político e coragem para transformar a Educação – ressalva à atual gestão do MEC³, que resgatou assuntos que vinham sendo discutidos havia anos sem que governos passados assumissem suas responsabilidades e enfrentassem as corporações que apenas defendiam (e continuam defendendo) interesses próprios e ideologias desprovidas de qualquer senso de responsabilidade com as crianças e os jovens de nosso Brasil.

O vácuo causado pela ausência dessa figura está diretamente relacionado com a nomeação de políticos de carreira para cargos estratégicos (sobretudo nos estados e municípios, onde até os diretores de escolas são cargos disputados pela política rasa e descompromissada), colocando interesses nacionais muito sensíveis ao sabor dos ventos imprevisíveis do jogo político e da busca por apoio de partidos e composição da

1. Programme for International Student Assessment, ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

2. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

3. Ministério da Educação.

base de governo. O resultado é um sério comprometimento da capacidade de entrega de toda a estrutura abaixo de figuras como um ministro da Educação. A partir do momento em que a área passasse a ser administrada como um ativo altamente estratégico para o País, os primeiros escalões deveriam ser blindados de conchavos políticos tanto quanto possível. Assim como em agências reguladoras, em que os presidentes têm mandato e mais flexibilidade para tomar decisões que priorizem objetivos de longo prazo em detrimento de soluções paliativas, os primeiros escalões do MEC poderiam ser exercidos por mandatos de dois, três ou quatro anos. Oferecer uma proteção ao jogo político não apenas diminuiria a volatilidade das ações governamentais do ministério, como seria um natural dissuasor daqueles com interesse em usar um cargo de relevância como trampolim político para concorrer a cargos executivos nas eleições. Ambições políticas não combinam com projetos de governo para a Educação.

Além da classe política, a sociedade também deveria cobrar e ansiar por uma Educação de qualidade, o que não acontece. Uma pesquisa do Datafolha divulgada em outubro de 2017 mediu quais são os principais problemas do Brasil na visão da população. A saúde foi considerada o maior gargalo por 24% dos entrevistados. Na sequência apareceram a corrupção e o desemprego, ambos com 18%. A Educação figurou apenas na quarta colocação, sendo mencionada como o principal problema do País somente por 10% das pessoas. É estarrecedor que apenas 10% considerem a Educação o maior gargalo, uma vez que o Brasil é um país marcado pela desigualdade social, que começa, essencialmente, na Educação.

Saúde, desemprego e combate à corrupção não deixam de ser temas centrais para uma nação, mas são problemas que podem ser sanados ou atenuados se nela houver uma Educação de qualidade. Uma sociedade bem-educada tem conhecimento e discernimento para prevenir doenças e buscar auxílio médico, tem embasamento para criticar, cobrar e pressionar a classe política para gerir de modo mais responsável os recursos públicos, tem maior capacitação para encontrar vagas mais qualificadas no mercado de trabalho e reduzir o desemprego. Tudo passa pela Educação.

Para que isso aconteça no Brasil, ainda há muito a ser feito. Estamos apenas no início de uma longa e tortuosa jornada. Hoje, o País dispõe de uma verba significativa para a pasta da Educação, porém os recursos são usados com pouca eficiência. Segundo dados da OCDE, o Brasil é uma das nações que menos gastam com alunos dos Ensinos Fundamental e

Médio, mas, ao mesmo tempo, as despesas com estudantes universitários são similares às de países desenvolvidos.

Anualmente, o Brasil investe US\$ 3,8 mil por aluno do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (até o 5º ano), valor inferior à metade da quantidade média investida pelos países da OCDE, cerca de US\$ 8,7 mil. Nesse *ranking*, o primeiro lugar ficou com Luxemburgo, que investe aproximadamente US\$ 21,2 mil, quase seis vezes o valor investido pelo governo brasileiro. No Ensino Fundamental 2 e no Médio, o Brasil permanece com um investimento muito inferior na comparação com outros países, gastando apenas US\$ 3,8 mil por aluno desses ciclos.

Contudo, a realidade é muito diferente quando se comparam os valores desembolsados no Ensino Superior. O Brasil investe US\$ 11,7 mil por estudante, valor três vezes superior ao aplicado nos ciclos anteriores e similar ao de países como Portugal e Espanha.

Em vez de priorizar a Educação Básica, que é um período fundamental na aprendizagem e formação dos alunos, o País investe um valor expressivo no Ensino Médio, sem que os estudantes estejam aptos e capacitados para tal estágio. Essa disparidade ajuda a explicar por que há um número tão elevado de analfabetos no País: 11,8 milhões de pessoas, segundo o IBGE⁴. Na região Nordeste, a taxa de analfabetismo chega a 14,8%, o que representa o dobro da média nacional. Já as regiões Sudeste (3,8%) e Sul (3,6%) dispõem dos melhores indicadores. Somente nas capitais brasileiras, há mais de 1,1 milhão de analfabetos, ou seja, cerca de 10% do País.

Qual deve ser o caminho para erradicar tamanho atraso? A melhor agenda para a Educação brasileira é a que ambiciona o longo prazo por meio da coordenação entre todos os atores responsáveis pela formação do cidadão. O Brasil não está à procura de um super-herói para comandar a pasta, aquela figura detentora de todas as respostas, mas incapaz de fazer a leitura das particularidades educacionais de cada região do País, dos diferentes contrastes sociais e omissa na parceria com secretarias estaduais e municipais de Educação. Alguns esforços louváveis são empreendidos aqui e ali. Entre os mais fundamentais está a BNCC⁵, aprovada depois de tantas discussões insanas em torno de um assunto tão importante. Chega a causar coceira que alguém que se diz defensor de uma Educação de qua-

4. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

5. Base Nacional Comum Curricular.

lidade possa questionar a base nacional curricular. O documento prevê quais conteúdos precisam ser ensinados de acordo com diferentes áreas do conhecimento e terá de ser seguido por escolas públicas e particulares. O que deveria ser reconhecido como uma tentativa de garantir que alunos de diferentes regiões do Brasil e classes sociais opostas tenham direito ao mesmo aprendizado passou por muitas sabatinas, algumas construtivas, outras meramente condenatórias e sem contribuição para o projeto. Ainda que o País seja marcado por desigualdades, vastas dimensões territoriais e diversidade cultural ímpar, não há um currículo básico que faça sentido para todos os brasileiros?

Olhar a gestão da Educação como prioridade é uma aposta barata, disponível e já testada em diversas frentes do governo e do setor privado em que a necessidade de elevação de patamar era igualmente urgente e estratégica. Abre-se, em 2018, uma nova janela de oportunidade para que a Educação seja pautada como prioridade da agenda política. Com muitos esforços em curso e outros tantos problemas praticamente intocados, não faltam opções para aqueles que se elegerem no pleito de 2018 colocarem em prática preceitos da gestão tão básicos quanto o estabelecimento de metas, planos de ação, preenchimento de lacunas de desempenho, busca por referências e capacitação de pessoal. Gestão é o caminho mais eficiente para vencer os problemas crônicos tão marcantes no setor público. É o único caminho. Novamente: se a Educação pode transformar o Brasil, a gestão pode transformar a Educação.

Referências bibliográficas

Alessio Costa Lima

- BRASIL. *Lei de Diretrizes Orçamentárias de 2018*. Lei n. 13.473, de 8 de agosto de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13473.htm>. Acesso em: 23 fev. 2018.
- _____. *Plano Nacional de Educação*. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 21 fev. 2018.
- CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 fev. 2018.
- DIÁLOGOS sobre avaliação na primeira infância. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal/Fundação Itaú Social/Fundação Lemann/Instituto ABCD/Instituto C&A/Instituto Dynamo, 2014. Disponível em: <<http://www.fmcsv.org.br/pt-br/acervo-digital/Paginas/Diálogos-sobre-avaliacao-na-primeira-infancia.aspx>>. Acesso em: 23 fev. 2018.
- NASCIMENTO, Iracema. *Direito à educação começa no berço e é pra toda a vida*: a atuação da Campanha Nacional pelo Direito à Educação na criação do Fundo da Educação Básica. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://campanha.org.br/wp-content/uploads/2016/02/fundeb_AA_portugues.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2018.
- OBSERVATÓRIO DO PNE. *Educação Infantil*. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil/indicadores>>. Acesso em: 23 fev. 2018.
- UNICEF. *Cenários da exclusão escolar no Brasil*. Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2017. Disponível em: <<https://buscaativaescolar.org.br/downloads/guias-e-manuais/busca-ativa-escolar-v10-web.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

Ana Inoue

- HANUSHEK, Eric A. et al. General education, vocational education, and labor-market outcomes over the lifecycle. *Journal of Human Resources*, University of Wisconsin Press, v. 52, n. 1, p. 48-87, inverno 2017.
- NOVAES, Regina Célia Reyes et al. (Org.). Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Ensino Médio: o que querem os jovens?*, maio 2017. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/relatorio_pesquisa_juventude.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

André Lázaro

- DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos Cedes*, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.
- INSTITUTO UNIBANCO. *Aprendizagem em Foco*, n. 23, jan. 2017.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela (Coord.). *Análise das desigualdades intraescolares no Brasil*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2013.
- SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

Anna Helena Altenfelder

- CENPEC. *Boletim Educação & Equidade*, n. 3, dez. 2016. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/boletim/boletim03>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

Antônio Idilvan de Lima Alencar

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 dez. 2017.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 dez. 2017.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

Bernardete A. Gatti

- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação. *Políticas de formação inicial e continuada de profissionais da educação no contexto dos anos 2000*. Documento final do XV Encontro Nacional, Caldas Novas (MG), 2010.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Memorais escolares e processos de iniciação à docência. *Educação em Revista*, v. 29, n. 2, jun. 2013.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 26 jun. 2014.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 02/2015, aprovado em 9 de junho de 2015. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a Educação Básica. Brasília, 2015a.
- _____. Resolução CNE/CP n. 2, de 1 julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015b.
- GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 25, p. 24-55, 2014.
- _____. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, M. (Org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papirus, 2016, p. 35-48.
- _____; BARRETTO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.
- _____; NUNES, Marina M. R. (Orgs.). *Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. (Coleção Textos FCC, v. 29).
- _____ et al. Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Estudos & pesquisas educacionais*. v. 1. São Paulo, 2010, p. 95-138.

- _____ et al. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. (Coleção Textos FCC, v. 41).
- LIBÂNEO, José Carlos. O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do Ensino Fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 91, n. 229, p. 562-583, 2010.
- MONFREDINI, Ivanise; MAXIMIANO, Glaucia Fornazari; LOTFI, Maria do Carmo. *O deserto da formação inicial nas licenciaturas e alguns oásis*. Jundiaí: Paco, 2013.
- SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Deliberação n. 111/12, alterada pela Deliberação n. 154/17, 2017.
- SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. Construção de um espaço público de formação. In: _____ et al. (Orgs.). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 133-148.

Binho Marques e Flávia Nogueira

- ABICALIL, Carlos Augusto. O federalismo e o Sistema Nacional de Educação: uma oportunidade fecunda. *Retratos da Escola*, v. 6, n. 10, p. 21-37, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/168/325>>. Acesso em: 8 jun. 2018.
- ARAÚJO, Gilda Cardoso. Federalismo e políticas educacionais no Brasil: equalização e atuação do empresariado como projetos em disputa para a regulamentação do regime de colaboração. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 124, p. 787-802, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/873/87328534008.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *O Sistema Nacional de Educação*. Brasília, jul. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/sase_mec.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2017.
- _____. *Relatório final: GT CAQ – Portaria 459, de 12 de maio de 2015*. Brasília, out. 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/RELATORIO_FINAL_GT_CAQ_out_15.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2017.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 08/2010, aprovado em 5 de maio de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-

- 5368-pceb008-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 4 jul. 2017.
- CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *Cálculos do CAQi e do CAQ*. Disponível em: <<http://www.custoalunoqualidade.org.br/calculos-do-caqi-e-do-caq>>. Acesso em: 4 jul. 2017.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Os desafios da construção de um Sistema Nacional de Educação*. Palestra de abertura da Conferência Nacional da Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/jamil_cury.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2017.
- DAVIES, Nicholas. O salário-educação: fragilidades e incoerências. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 89, n. 223, p. 445-454, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/685>>. Acesso em: 4 jul. 2018.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema Nacional de Educação, federalismo e os obstáculos ao direito à Educação Básica. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87328534007>>. Acesso em: 4 jul. 2017.
- MENDES, Marcos. A despesa federal em Educação: 2004-2014. *Boletim Legislativo*, n. 26, 2015. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/boletins-legislativos/bol26>>. Acesso em: 4 jul. 2018.
- RIBEIRO, Renato Janine; COSTA, Luiz Cláudio; MARQUES, Binho. A agenda urgente do Brasil. *Folha de S.Paulo*, Opinião, 5 ago. 2015. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/228407-a-agenda-urgente-do-brasil.shtml>>. Acesso em: 8 jun. 2018.
- TANNO, Claudio Riyudi. *Universalização, qualidade e equidade na alocação de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb): proposta de aprimoramento para a implantação do Custo Aluno-Qualidade (CAQ)*. Brasília: Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira da Câmara dos Deputados, 2017. (Estudo Técnico n. 24).

Cesar Callegari

- BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 21 maio 2018.

Claudia Costin

- BARROS, Daniel. *País mal educado: por que se aprende tão pouco nas escolas brasileiras?* Rio de Janeiro: Record, 2018.
- DARLING-HAMMOND, Linda. *The flat world and education*. New York: Teachers College Press, 2010. Disponível em: <<https://www.tcpres.com/the-flat-world-and-education-9780807749623>>. Acesso em: 19 abr. 2018.
- OECD. Ten steps to equity in education. *Policy Brief*, jan. 2008. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/school/39989494.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2018.
- ONU. *Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*, set. 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

Cybele Amado

- INOUE, Ana; OLIVEIRA, Cybele Amado de (Coord.). *Gestão pedagógica da rede de ensino: política de formação continuada, acompanhamento e avaliação da aprendizagem*. Palmeiras: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2014.
- _____. *Guia da mobilização: engajamento e participação na formação de territórios colaborativos*. Seabra: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2016.
- LUCK, Heloísa. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.
- NOVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Coord.). *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- SCHON, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- TORO, José Bernardo; WERNECK, Nísia Maria Duarte. *Mobilização social: um modo de construir a democracia e a participação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

David Raimundo dos Santos

- APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa do meu pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- BROOKSHAW, David. *Raça e cor na literatura brasileira*. Porto Alegre: Novas Perspectivas, 1983.
- CARDOSO, Lourenço. *O branco “invisível”: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (período: 1957-2007)*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, 2008.
- _____. O movimento negro no Brasil: a luta pela igualdade com o reconhecimento da diferença. *Saberes – Revista do Observatório dos Movimentos Sociais*, Universidade Federal de Pernambuco, v. 1, p. 11-28, 2008.
- CAVALLERO, Eliane. *Racismo e antirracismos na educação: repensando a escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- DUARTE, Geni Rosa. A arte na (da) periferia: sobre vivências. In: ANDRADE, Elaine N. de (Org.). *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1975.
- GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. *Cidade educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras, 2004.
- GILROY, Paul. Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Sociais Afro-Asiáticos, 2001.
- GLOBO, O. Cotas raciais no CAP/UERJ: polêmica. *O Globo*, 26 jul. 2012. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/cotas-raciais-no-cap-uerj-polemica-5580089>>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Raça, racismo e grupos de cor no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, Universidade Cândido Mendes, n. 27, 1995.
- HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Unesco, 2003.
- HUNTLEY, Lynn; GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo (Orgs.). *Tiran-*

- do a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- MORENO, Ana Carolina. Um quarto das escolas públicas não aborda o racismo em atividades extras na sala de aula. *Gl*, 21 mar. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/um-quarto-das-escolas-publicas-nao-aborda-o-racismo-em-atividades-extras-na-sala-de-aula.ghtml>>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- POUTIGNAT, Philippe; FENART-STREIFF, Jocelyne. *Teorias da etnicidade, seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- RAMOS, Alberto Guerreiro. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995 [1957].
- ROLAND, Edna. O movimento de mulheres negras brasileiras: desafios e perspectivas. In: HUNTLEY, Lynn; GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo (Orgs.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 237-256.
- ROSEMBERG, Fúlvia et al. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 125-146, 2003.
- SANDEL, Michael J. *Justiça: o que é fazer a coisa certa*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2011.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 2. ed. Porto: Afrontamento, 2002. (Coleção para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática, v. 1).
- . *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Porto: Afrontamento, 2006. (Coleção para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática, v. 4).
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário brasileiro da Educação Básica 2017*. São Paulo: Moderna, 2017.
- . *Falta de acesso à Educação de qualidade aumenta desigualdade entre brancos, pretos e pardos*, 17 nov. 2016. Disponível em:

<<https://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/40472/falta-de-acesso-a-educacao-de-qualidade-aumenta-desigualdade-entre-brancos-pretos-e-pardos>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

David Saad

ANDRADE OLIVEIRA, Dalila. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educação & Sociedade*, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/873/87319092005>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BENAVOT, Aaron. A global study of intended instructional time and official school curricula, 1980-2000. Paper commissioned for the *EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146625e.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BONILLA, Leonardo. Doble jornada escolar y calidad de la educación en Colombia. *Fedesarrollo*, 2011. Disponível em: <<http://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/284>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Educação Integral*, 2017. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. *Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/55951-politica-de-fomento-a-implementacao-de-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-emi>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016. *Diário Oficial da União*, 11 out. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74111-portaria-

- emti-1145-2016-revogada-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- _____. Portaria n. 727, de 13 de junho de 2017. *Diário Oficial da União*, 14 jun. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74121-portaria727-2017-emti-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- _____. *Programa Mais Educação*, 2017. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/mais-educacao/15-principal/9-mais-educacao>>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- _____. *Programa Novo Mais Educação*, 2017. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/mais-educacao>>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- CENPEC. *Informe de pesquisa – Ensino Médio, qualidade e equidade: avanços e desafios em quatro estados – CE, GO, PE e SP*. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2016/02/Informe_Jornalista.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- CENTER FOR PUBLIC EDUCATION. *Time in school: how does the U.S. compare?*, 2011. Disponível em: <<http://www.centerforpubliceducation.org/Main-Menu/Organizing-a-school/Time-in-school-How-does-the-US-compare>>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. *Conceito: o que é Educação Integral?*, 2017. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/conceito>>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- _____. *Entenda os conceitos, princípios e estratégias da política de Educação Integral*. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/na-pratica>>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- FINNISH NATIONAL AGENCY FOR EDUCATION. *Curriculum reform 2016*. Disponível em: <http://www.oph.fi/english/education_development/current_reforms/curriculum_reform_2016>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- IBGE. Contas regionais 2015: queda no PIB atinge todas as unidades da federação pela primeira vez na série. *Agência IBGE Notícias*, 16 nov. 2017. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/17999-contas-regionais-2015-queda-no-pib-atinge-todas-as-unidades-da-federao-pela-primeira-vez-na-serie.html>>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. *Educação Integral para o Ensino Médio (SC)*. Disponível em: <<http://institutoayrtonsenna.org.br/content/ins>>

- titutoayrtonsenna/pt-br/Atuacao/-proposta-de-educacao-integral-para-o-ensino-medio-em-santa-cata.html>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. *Atuação*, 2017. Disponível em: <<http://icebrasil.org.br/atuacao>>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- INSTITUTO NATURA. *Escola em que acreditamos*, 2016. Disponível em <<http://www.institutonatura.org.br/producao-de-conhecimento>>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- INSTITUTO UNIBANCO. *Programa Jovem de Futuro: o que é*. Disponível em: <<http://jovemdefuturo.org.br/o-que-e>>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION. World data on education: seventh edition 2010-11. Disponível em: <<http://www.ibe.unesco.org/en/document/world-data-education-seventh-edition-2010-11>>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. *Educar em Revista*, n. 45, 2012. Disponível em <<http://www.redalyc.org/html/1550/155024666007>>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- MARIZ, Renata. Programa de Ensino Médio Integral tem 30% de vagas ociosas. *O Globo*, 21 out. 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/programa-de-ensino-medio-integral-tem-30-das-vagas-ociosas-21975072>>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- MÉXICO. Acuerdo n. 05/06/16 por el que se expiden los lineamientos específicos para que las autoridades educativas locales y escolares implementen el calendario escolar de 185 días que determine la Secretaría de Educación Pública. *Diario Oficial de la Federación*, 2 jun. 2016. Disponível em: <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5439711&fecha=02/06/2016>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. *Escolas Polo de Educação Múltipla (Polem)*. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/17030-escolas-polo-de-educacao-multipla-polem>>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- OECD. *PISA 2015 results, volume I: excellence and equity in education*. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-i-9789264266490-en.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Educação Integral*, 2017. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>>.

Acesso em: 20 dez. 2017.

QEDU. *Brasil: Ideb 2015 por estado*. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/brasil/ideb/ideb-por-estados>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Escola de tempo integral*, 2017. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

TITTON, Maria Beatriz P.; BRUSCATO, Andrea Cristiane M. Brasil e Chile: desafios da Educação Integral. *Anais do II Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina*, 2016. Disponível em: <https://sites.usp.br/prolam/wp-content/uploads/sites/35/2016/12/TITTON_BRUSCATO_II-Simpósio-Internacional-Pensar-e-Repensar-a-America-Latina.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

Ivan Siqueira

BANERJEE, Abhijit; DUFLO, Esther. *Poor economics*. New York: Public Affairs, 2011.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books, 1976.

DURKHEIM, Emile. A educação, a sua natureza e o seu papel. In: _____. *Educação e sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2007.

FLINT, Colin. *Introduction to geopolitics*. London: Routledge, 2012.

PARTANEN, Anu. *The Nordic theory of everything*. New York: Harper Collins, 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário brasileiro da Educação Básica 2017*. São Paulo: Moderna, 2017.

José Marcelino

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/ago. 2011.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 21 fev. 2018.

FINEDUCA. *Nota Técnica n. 1/2013*. Disponível em: <http://www.redefinanciamento.ufpr.br/nota1_13.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2018.

JACOMINI, Márcia Aparecida; ALVES, Thiago; BARBOSA DE CA-

- MARGO, Rubens. Remuneração docente: desafios para o monitoramento da valorização dos professores brasileiros no contexto da Meta 17 do Plano Nacional de Educação. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, p. 1-32, 2016.
- OECD. *Education at a Glance 2017: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing, 2017.
- PINTO, José Marcelino de Rezende. Por que 10% do PIB para a educação pública?. In: GOUVEIA, Andrea Barbosa; PINTO, José Marcelino de Rezende; FERNANDES, Maria Dilneia Espíndola (Orgs.). *Financiamento da Educação no Brasil: os desafios de gastar 10% do PIB em 10 anos*. Campo Grande: Oeste, 2015, p. 45-60.

Maria Malta Campos

- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*. Brasília, 2006a.
- _____. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, 2006b.
- _____. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, 2010.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 22, aprovado em 17 de dezembro de 1998 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1998.
- CAMPOS, Maria M. et al. A qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 142, p. 20-54, jan./abr. 2011.
- FMCV. *Primeiríssima infância – Creche: necessidades e interesses de famílias e crianças*. São Paulo, 2017.
- IBGE. *Aspectos dos cuidados das crianças de menos de 4 anos de idade 2015*. Rio de Janeiro, 2017.
- _____. *Síntese de indicadores sociais*. Rio de Janeiro, 2016.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário brasileiro da Educação Básica 2017*. São Paulo: Moderna, 2017.

Maurício Holanda

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

- Teixeira. *Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1476034>. Acesso em: 26 jun. 2018.
- _____. *Sinopse estatística da Educação Básica de 2017*. Brasília, 2018b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 26 jun. 2018.
- CENPEC. *Políticas para o Ensino Médio e desigualdades escolares e sociais*. São Paulo: Fundação Santillana/Moderna, 2017.
- KLEIN, Ruben. Ensino Fundamental: uma etapa esquecida. *O Globo*, 29 abr. 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/opiniao/ensino-fundamental-uma-etapa-esquecida-21274427>>. Acesso em: 2 jul. 2018.
- SIMÕES, Armando Amorim. *As metas de universalização da Educação Básica no Plano Nacional de Educação: o desafio do acesso e a evasão dos jovens de famílias de baixa renda no Brasil*. Brasília: Inep, 2016.
- STEINBERG, Lawrence. *Age of opportunity: lessons from the new science of adolescence*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2014.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário brasileiro da Educação Básica 2017*. São Paulo: Moderna, 2017.

Mozart Neves Ramos

- A VARIÁVEL que mais importa: o professor. *Porvir*, 14 jan. 2014. Disponível em: <<http://porvir.org/variavel-mais-importa-professor>>. Acesso em: 4 maio 2018.
- GATTI, Berbardete A. et al. Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Estudos & pesquisas educacionais*. v. 1. São Paulo, 2010, p. 95-138.
- GOIS, Antônio. Salários ainda distantes. *O Globo*, 3 nov. 2014. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/salarios-ainda-distantes-14443558>>. Acesso em: 4 maio 2018.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário brasileiro da Educação Básica 2017*. São Paulo: Moderna, 2017.

Neca Setubal

- CERQUEIRA, Daniel et al. *Atlas da violência*. Rio de Janeiro: Ipea, 2017. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/downloads/8623-170602atlasdaviolencia2017.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2018.
- INSTITUTO UNIBANCO. Quem são os jovens fora da escola. *Aprendizagem em Foco*, n. 5, fev. 2016. Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/5>>. Acesso em: 22 maio 2018.
- UNESCO. *Educação para Todos 2000-2015: Progressos e Desafios*. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-2030/education-for-all/>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

Pilar Lacerda, Maria de Salete Silva e Aparecida Lacerda

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- MACHADO, Maria Cristina Gomes. *Rui Barbosa*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010.

Reynaldo Fernandes

- ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnósticos e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; SANTANA, Wagner (Orgs.). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: Unesco, 2010.
- BEHRENDT, Amy; EISENACH, Jeffrey; JOHNSON, William R. Selectivity bias and the determinants of SAT scores. *Economics of Education Review*, v. 5, n. 4, p. 363-371, 1986.
- CLARK, Melissa; ROTHSTEIN, Jesse; SCHANZENBACH, Diane W. Selection bias in college admissions test scores. *Economics of Education Review*, v. 28, n. 3, 295-307, 2009.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Federalismo político e educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Políticas públicas e gestão da educação*. Brasília, Líber Livro, 2007.
- _____. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; SANTANA, Wagner (Org.). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: Unesco, 2010.

- DYNARSKI, Mark. The scholastic aptitude test: participation and performance. *Economics of Education Review*, v. 6, n. 3, p. 263-273, 1987.
- ; GLEASON, Philip. Using scholastic aptitude test scores as indicators of state educational performance. *Economics of Education Review*, v. 12, n. 3, p. 203-211, 1993.
- FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando et al. (Orgs.). *Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro*. São Paulo: Campus/Elsevier, 2009, p. 213-238.
- FIRPO, Sergio; PIERI, Renan; SOUZA, André Portela. *Electoral impacts of uncovering public school quality: evidence from Brazilian municipalities*. IZA Discussion Paper n. 6524, 2012.
- MORDUCHOWICZ, Alejandro; ARANGO, Aída. Desenho institucional e articulação do federalismo educativo: experiências internacionais. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; SANTANA, Wagner (Orgs.). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: Unesco, 2010.

Washington Bonfim

- DEBRUIN-PARECKI, Andrea. *Developing early comprehension: laying the foundation for reading success*. Baltimore: Brookes Publishing, 2015.
- . *Family literacy: from theory to practice*. Newark: International Literacy Association, 2008.
- DIRKS, Evelien; WAUTERS, Loes. Enhancing emergent literacy in preschool deaf and hard of hearing children through interactive reading. In: KNOORS, Harry; MARSCHARK, Marc (Orgs.). *Educating deaf learners*. Oxford: Oxford University Press, 2015, cap. 18.
- HECKMAN. *The economics of human potential*, Chicago. Disponível em: <<http://www.heckmanequation.org>>. Acesso em: 11 jun. 2018.
- HECKMAN, James. Educar para crescer. Entrevista a Monica Weinberg. *Veja*, 10 jun. 2009. Disponível em: <<https://acervo.veja.abril.com.br/#/edition/32358?page=20§ion=1>>. Acesso em: 11 jun. 2018.
- . *White House Summit on Early Education*. Discurso. Chicago, 10 dez. 2014. Disponível em: <https://heckmanequation.org/assets/2017/01/F_Heckman20WhiteHouseSpeech_121914.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2018.

- OCDE. *Pisa em Foco*, n. 10, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49484743.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2018.
- PHONOLOGICAL AWARENESS LITERACY SCREENING. Curry School of Education. University of Virginia, Charlottesville. Disponível em: <<https://pals.virginia.edu/rd-background.html>>. Acesso em: 11 jun. 2018.
- QEDU. *Distorção idade-série*, 2013. Disponível em: <<http://academia.qedu.org.br/censo-escolar/distorcao-idade-serie>>. Acesso em: 11 jun. 2018.
- RAISING A READER. Disponível em: <<http://www.raisingareader.org>>. Acesso em: 11 jun. 2018.
- WORLD BANK. *World development report 2015: mind, society and behavior*. Washington, 2015, p. 5-109.

Índice remissivo

A

abandono escolar: 15, 73, 74, 105, 108, 149, 182, 207, 211, 254, 273

taxa no Ensino Fundamental: 150, 187, 209

taxa no Ensino Médio: 184, 187, 210

Ver também *deserção escolar*; *evasão escolar*

abismo social: 119

ABM (Associação Brasileira de Municípios): 204

absenteísmo: 137, 141, 149, 260

accountability educacional: 249, 250-1

acesso

à Educação: 16, 34, 36, 50, 57, 59, 70, 71, 81, 82, 83, 84, 106, 143, 153, 159, 162, 205, 207, 210, 224, 236, 256

à Educação Infantil: 191-7

à Educação Integral: 116

ao Ensino Superior: 26, 29-30, 106

ao Ensino Técnico Profissionalizante: 32

escolar

conceito: 207

Acre: 184

ADE (Arranjo de Desenvolvimento da Educação): 167

afrodescendente: 110, 111

Alagoas: 96

Alarcão, Isabel: 93

Alckmin, Geraldo: 109

alfabetização: 36, 45, 65, 75, 121, 137, 138-41, 148-50, 186, 188, 209, 243

em língua portuguesa: 118

em matemática: 107

na idade certa: 72, 91, 143, 241-3

política nacional: 13

alunos com deficiência, inclusão: 81-5

Amapá: 184

Amarante, Stelio: 89

Amazonas: 104, 223

ambiente ou clima escolar, promoção: 35

ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização): 19, 107, 118, 138, 143, 186, 191, 209, 241, 242

analfabetismo: 15, 91, 209 (nota 10), 236, 257, 273, 275

antropoeducação: 111

apartheid: 145

aprender a aprender: 125, 126, 235

aprendizagem(ns): 27, 34-6, 39, 53, 55, 58, 71, 88, 95, 98, 101-4, 107-8, 125, 129, 133-135, 152, 153-5, 172, 174, 186, 191, 204, 217, 228, 237, 239, 242, 253, 270, 275

acompanhamento: 121

aspectos sociais: 232

avaliação processual: 188
baixa: 143, 263
clima escolar propício: 48
cognitivas e sociais: 54
criação de espaços de: 217, 218
crise: 106-7, 262
déficit: 30, 70, 216, 222
 Ver também *defasagem de aprendizagem/escolar*
desigualdade: 35, 114
direitos: 66, 119, 138-40, 190
 e objetivos: 65, 146-7
e desempenho profissional: 126
em leitura: 209
em matemática e em português: 210
e política de reprovar: 221
estímulo na primeira infância: 263-6
expectativas: 177, 253
fragilidades: 73
garantia: 120, 205, 228
gestão com foco na: 163, 169
instrumentos de acompanhamento: 118
integral: 104, 105
melhoria: 26, 207-13, 257-61
monitoramento: 142
na idade certa: 45
objetivos e metas: 137-41
participativa: 177-9
personalização: 41, 72
professor como parceiro de: 231
promoção de oportunidades: 69
qualidade: 66
recuperação: 42-6, 187
resultados: 94, 113, 254-6

Argentina: 76, 78, 101

associações de pais e mestres: 90

atraso educacional/escolar: 42, 75-6, 79, 92, 140-1, 170-4, 207, 208, 236, 242, 273, 275

Austrália: 104

autonomia
da escola: 43, 63, 150, 152, 153-8
da gestão escolar: 150, 155
das redes de ensino: 95-6
das universidades: 109
de aprender: 147
do indivíduo: 36, 39, 105, 125, 129-30, 234
do professor: 230-1, 234
dos entes federados: 57, 150, 199, 201
intelectual: 125

avaliação(ões)
centralizada: 248-50
de aprendizagem: 19, 34, 38, 41, 44-5, 63-7, 69, 73, 88, 118, 119-21, 137, 150, 161, 165, 188, 189, 191, 198, 199, 215, 218 (nota 8), 221, 251, 259-60, 267, 273
de gestores escolares: 183, 255

de professores: 88, 90, 183
de qualidade da Educação: 70

Azevedo, Fernando de: 109, 129

B

Bahia: 96, 97, 172

Banco Mundial: 93 (nota 1), 263

Barbosa, Rui: 236, 257

BNCC (Base Nacional Comum Curricular): 13, 19, 31, 45, 74, 103, 138, 140, 141, 155, 165, 167, 168, 176-7, 190, 195, 233, 237, 245, 259, 268, 275

desafio da implementação: 64-8

e o regime de colaboração: 118-22

Bolsa Escola: 90, 199

Bolsa Família: 72, 90, 199, 224

bolsas

de estudo: 30 (nota), 70, 88, 188

para alunos negros: 108

para pessoas com deficiência: 84

de trabalho: 178

Brizola, Leonel: 108

Busca Ativa Escolar, estratégia: 23

C

Caminha, Pero Vaz de: 38

Campanha Nacional pelo Direito à Educação: 173

Campanha pela Educação nos Territórios Colaborativos da Chapada: 96-7

Canadá: 104

candidatos a cargos públicos, compromisso com a Educação: 16, 17, 34, 109, 170-2, 174

Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior): 215

CAQ (Custo Aluno-Qualidade): 174

CAQi (Custo Aluno-Qualidade inicial): 24-5, 58, 59, 62, 63, 173-4

Cardoso, Fernando Henrique: 81, 83, 174

carreira docente: 13, 18, 45, 63, 71, 87-8, 90, 162, 165, 239, 254

desafios e propostas: 175-9

em W: 41

em Y: 40

e remuneração: 146, 150

progressão: 40

Ver também *formação de professores; magistério; professor*

Carta Constitucional: 262

Ver também *Constituição Federal*

Carta Magna: 50

Ver também *Constituição Federal*

CDES (Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social): 24

CDPD (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência): 84

Ceará: 48, 104, 209

alfabetização na idade certa: 148-152, 242

Escola da Escolha: 184

matrículas no Ensino Fundamental: 200

política de alfabetização: 209 (nota 15)
regime de colaboração: 121
remuneração dos profissionais do magistério: 172

Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária): 42-3

Censo da Educação: 146

Censo Escolar: 42, 199, 237

Centro de Referências em Educação Integral: 112, 238

Centros Experimentais de Ensino: 182

Chile: 76, 78, 101, 113

China: 113

Cieps (Centros Integrados de Educação Pública): 108

Cingapura: 104

clubes de interesse na escola: 212

CNE (Conselho Nacional de Educação): 53, 55-6, 59, 62, 64, 173, 177, 179, 195, 199

CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica): 58, 83, 124

CNM (Confederação Nacional de Municípios): 204

Colégio Pedro II: 159, 215, 218

Colômbia: 76, 114

Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade:
203

comitês de apoio ao direito à Educação: 35

competências

- cognitivas: 105, 108, 218 (nota 7)
- comportamentais: 139
- de gestão: 253, 254
- de leitura e escrita: 149
- desenvolvimento: 105, 111
- na BNCC: 119, 140, 177
- para ingresso no mercado de trabalho: 186
- para o século 21: 183, 267
- processo de alfabetização: 140
- profissionais: 125-7
- sociais: 111
- socioemocionais: 100-1, 103, 108, 183

Comunidade Europeia: 79

Confaz (Conselho Nacional de Política Fazendária): 203

Conferência Mundial sobre Educação para Todos: 93

conhecimentos cognitivos e socioemocionais: 125

Consed (Conselho Nacional dos Secretários de Educação): 27, 32, 176 (nota 4), 203, 270

Conselho Municipal de Educação: 162

Conselho Universitário: 109, 110

conselhos

- de Educação: 35, 162, 204
- escolares: 35, 48, 49, 50, 156, 195

Conseplan (Conselho Nacional de Secretários de Estado de Planejamento): 203

Constituição Federal: 21, 24, 47, 48, 57, 70, 81, 83, 109, 112, 123, 124, 126, 128, 143, 146, 160, 161, 165, 176, 189, 192, 196, 198, 201, 202, 206 (nota 6), 211, 218 (nota 7), 242

Ver também *Carta Magna*, *Carta Constitucional*

contas públicas, descontroladas: 262

contratação de professores e diretores por mérito: 151

contraturno: 45, 72, 108, 114, 238

controle social e direito à Educação: 156-8

Coordenadoria de Cooperação com os Municípios: 149

Coreia do Sul: 104, 113, 173

Costa, Antônio Carlos Gomes da: 181

cotas em Educação: 107, 110

Creche: 22-5, 72-3, 191-7, 243

em tempo integral: 200, 206

universalização: 206

Criança Feliz: 265

cursos

de licenciatura: 52-6, 66, 88, 90, 94, 134, 168, 179, 215-7, 219, 226, 269-70

a distância: 225, 226, 229

de pedagogia: 52, 55, 88, 90, 94, 215, 217, 226

técnicos: 88

ampliação da oferta: 31

falta de vagas: 26

Ver também *Ensino Técnico*

D

Declaração de Salamanca: 83

defasagem de aprendizagem/escolar: 26, 45, 187, 269

Ver também *aprendizagem, déficit*

democracia: 33, 50, 51, 54, 245

democratização

da gestão escolar: 152, 234

do ensino: 93

desempenho

das redes escolares: 53, 165, 250-1

do professor: 88, 184, 216

dos alunos em avaliações: 69, 182, 209

educacional

e articulação dos sistemas de ensino: 167-8

e relações federativas: 159-63

escolar: 72, 105, 118, 149, 151-2, 157, 188, 194, 215, 221, 239, 253, 255, 259-60

indicadores: 102, 105, 218

Ver também *avaliações de aprendizagem; proficiência*

desenvolvimento

cognitivo: 101, 264

da pessoa: 83, 123-4, 237-8

de competências profissionais do trabalhador: 124-7

de habilidades e capacidades sociais: 110-1

dos estudantes: 17, 39, 43, 47, 57, 65, 103, 112, 133, 139, 185, 239, 253-4, 256

econômico do Brasil: 68, 78, 141, 145, 205-6

educacional no Brasil: 162

humano: 41, 55, 126, 134, 196, 210

infantil: 191-2, 195-6, 263, 265

não cognitivo: 264-5

social do Brasil: 30, 35, 56, 141, 205-6

sustentável: 13, 125, 126

deserção escolar: 77

Ver também *abandono escolar; evasão escolar*

desigualdade(s): 26, 30, 62, 74, 106, 108, 114-5, 118, 144, 230, 244, 253, 255, 276
de aprendizagem: 35
de oportunidades: 243
de renda: 151
econômicas: 57
educacional: 69, 70-1, 86-7, 108, 169, 185-8, 190, 192, 224
entre escolas: 255
entre redes de ensino: 120
estrutural: 26, 34
sociais: 18, 24, 57, 70, 123, 221, 253, 262-3, 266, 274
socioeconômicas: 72, 106, 252
regionais: 198, 201-2, 248
territoriais: 252
tributárias: 61

Dia da Família na Escola: 90
dia escolar, duração: 234-5

direito(s)
à Educação: 21-5, 33-7, 43, 69, 128, 146, 153-8, 160
e gestão educacional: 252-6
de aprender: 31, 42, 45, 119, 135, 146, 239, 259-60
humanos: 82, 84, 223, 245
sociais: 24-5, 47

discriminação: 82, 255
distorção idade-série: 43, 149
Distrito Federal: 260
diversidade(s): 25, 34 (nota), 35, 36, 49, 50, 54, 67, 85, 145, 225, 255, 270, 276
étnica: 106-11

E

economia do conhecimento: 87, 258

Educação

ampliação da oferta: 172
cargos públicos: 17
como direito essencial e inalienável: 256
como política de Estado: 108-9, 176
como prioridade da agenda política: 273, 276
competências dos entes federados: 199
de qualidade: 15-6, 18, 57, 63-4, 69-74, 86-9, 98, 109, 117, 118, 129, 130, 142, 145-7, 159, 162, 167, 180, 188, 190, 198-9, 205-13, 221, 236, 238-9, 256, 257-8, 263, 274-5
do povo negro, Educação: 106-11
dos mais pobres: 145
e governança pública: 159, 161, 169
financiamento: 201-2
gastos públicos: 26, 102, 170-4
individualista: 110
mistérios: 75-80
nos primeiros anos de vida: 242
obrigatória: 28, 192, 193, 205, 211, 242, 244
para todos: 15-20, 160, 185
pressão social para a melhoria: 16

recursos públicos: 160, 167, 219
referenciais nacionais de qualidade de oferta: 58-9, 61, 63
relação com características socioemocionais: 100-5
rumos da Educação: 232

Educação Básica: 16, 19, 21, 25, 43, 45, 55, 57, 64, 70, 91, 153, 175, 177, 191, 216, 220, 238

dias letivos: 114
e Projeto de Nação: 142-7
em tempo integral: 112, 154, 205
equidade: 185-90
formação de professores: 52, 56, 225-9, 268-9
gastos públicos: 60-1, 118, 160, 171, 199-203, 275
gestão: 169
igualdade de oportunidades: 118
organização: 159-64, 192
políticas e diretrizes: 164-7
principais políticas: 241-6
propostas de aprimoramento: 247-51
responsabilidade dos municípios: 151
situação: 206-10

Ver também *Ensino Básico*

Educação Especial: 82-3, 172

Educação Inclusiva: 69, 81-5, 237

Ver também *inclusão*

“Educação Industrial”: 175, 178

Educação Infantil: 64, 82, 103, 107, 139, 150, 177, 251

acesso e qualidade: 191-7
ampliação do atendimento: 172
direito à: 21-5
formação de docentes: 52
gastos públicos: 248 (nota 5)
gestão pelos municípios: 21-5
políticas públicas para a melhoria: 196-7
universalização: 23-4

Educação Integral: 218, 225, 236-40

perspectivas: 112-7

Educação Profissional: 123-7, 168, 172

Educação Social: 110-1

Educação Técnica Profissionalizante: 32

Educafro: 10-8

EJA (Educação de Jovens e Adultos): 144, 186

“embaixador da Educação”: 273

Encceja (Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos): 188

enciclopédismos digitais: 129

Enem (Exame Nacional do Ensino Médio): 29, 140, 171, 182, 199, 234, 250

ensino

a distância: 91, 129, 177

obrigatório: 193

Ver também *Educação obrigatória; escolaridade obrigatória*

qualidade: 115, 249

universal: 211

Ensino Básico: 106, 190, 195, 237, 251

Ver também *Educação Básica*

Ensino Fundamental: 45, 64, 77, 97-8, 103, 106-7, 146, 177, 186, 190, 192, 194, 221, 241-2, 245, 251, 269
abandono: 150, 209-10
aprovação: 209-10
avaliações: 249
desempenho dos alunos: 118, 121, 143, 149, 187
e importância da Pré-Escola: 191
em tempo integral: 205-13
experiência no Ceará: 148-52
formação de professores: 52
gastos públicos: 60, 62, 114, 274-5
jornada escolar: 113
oferta de matrículas: 168
reforma: 148-9
repartição de responsabilidade entre estados e municípios: 199-202
religioso nas escolas públicas: 34 (nota)
repetência e evasão: 207
taxa de reprovação: 42, 187, 189, 209-10
universalização: 70, 242

Ensino Médio: 42, 64-5, 69, 88, 90, 107-9, 140, 146, 168, 179, 192, 207-8, 210-12, 216, 239, 250-1, 257, 260, 263, 268, 271
abandono: 143, 210, 222
a distância: 91
atendimento: 144, 172
avaliações: 249
bolsas de estudo: 88, 90
crise: 185-90, 210
desempenho dos alunos: 102
deserção: 77
e cursos de licenciatura: 216-7
em tempo integral: 115, 200
evasão: 185-90
expansão de matrículas: 118
experiência em Pernambuco: 180-4
flexibilização: 27-8
frequência: 273
gastos públicos: 114, 274-5
mudanças: 26-32, 167, 176-7
nova proposta: 13
reforma: 27, 32, 220, 222, 244-6
reformulação: 168
taxa de reprovação: 210, 221

Ensino Profissional: 30

Ensino Superior: 28, 76, 77, 89, 168, 182, 226, 244-5, 270
acesso: 26, 106
e formação de professores: 52, 98, 134, 229
gastos públicos: 61, 275

Ensino Técnico: 26-8, 32, 245

entes federados: 25, 45, 60, 63, 119, 159, 161, 186, 189, 198-9, 201, 203

equidade
em Educação: 18, 24, 32, 50, 54, 57, 63, 65, 69-71, 116, 119, 146-7, 159, 162, 167, 185-90, 198-9, 202, 205-13, 224, 226-7, 248, 267

entre brancos e negros: 146
estratégias para assegurar a: 71-4
políticas públicas: 36, 252-3
na sociedade: 29-30
no acesso à Creche: 193-4
pressupostos na formação de professores: 55
racial em Educação: 106-11, 146, 255

era Vargas: 159

Erems (Escolas de Referência de Ensino Médio): 115

escola(s)

administração financeira: 156
agrotécnicas ou técnicas federais: 159
apoio técnico da União: 45
articulação entre academia e: 40
autonomia: 43, 63
como espaço de reflexão: 47-51
como fonte de aquisição e transformação de valores: 79
como instituição garantidora do direito à Educação: 154-6
como instituição integrante da sociedade: 54
como *locus* principal da formação docente: 95
conveniadas (*charter*): 251
credenciamento, regulação e supervisão: 162
de aplicação federais: 159
de excelência: 79
e gestão democrática: 35
em áreas de vulnerabilidade: 71-4
empoderamento: 67
em tempo integral: 108, 116, 180
"especiais": 82
flexibilidade: 43
infraestrutura: 34, 36, 44, 97, 116, 155, 156, 173, 194, 218 (nota 8)
militares: 159
nucleação: 150, 152
organização: 155
parcerias com institutos federais: 32
ponte com universidades: 131
população de 4 e 5 anos fora da: 23
população de 4 e 17 anos fora da: 35
propostas curriculares: 64-7
pública(s): 26, 42, 84, 106
qualidade: 252
relações com a comunidade: 36, 46
rurais: 71, 74
sucateadas: 15

Escola da Escolha: 180-4

Escola Nova: 176

escolaridade: 44, 71, 73, 75-6, 149

dos pais: 35

obrigatória: 192, 242, 244

Ver também *ensino obrigatório*

escolarização: 75-6, 137, 141, 211

processo: 187, 206, 264

escravidão: 75, 86-7, 106, 109
Espanha: 275
Espírito Santo: 104, 184
Estados Unidos: 70, 75, 77, 235
etnopedagogia: 111
Europa: 75
evasão escolar: 15, 43, 72, 143, 221, 239, 267
 de jovens, consequências: 211
 diferença entre ricos e pobres: 208
 Ver também *abandono escolar*; *deserção escolar*
exclusão: 23, 28, 74, 87, 111, 175, 186, 210-1

F

federalismo na Educação: 199-202
Finlândia: 78, 104, 113, 145, 173, 215, 231
fluxo escolar: 34, 35, 205, 207, 255
 e investimento público em Educação: 102
FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação): 62, 199, 203
FNP (Frente Nacional de Prefeitos): 204
formação
 básica comum: 146-7
 de coordenadores pedagógicos: 121
 de gestores escolares: 88, 116, 119, 157
 de professores: 19, 39, 44, 49-50, 52-6, 64, 66-7, 71, 83, 93-9, 116, 119, 121, 130-2, 133-6, 139, 146, 150, 153, 157, 162, 168, 175-9, 190, 198, 214-8, 225-9, 232, 239, 235, 252-3, 255, 258, 259-60, 267-71
 estágio(s): 40, 178, 215, 218, 226, 228, 269, 275
 modelo "3+1": 268
 Ver também *carreira docente*; *magistério*; *professor*
 do cidadão: 39, 275
 e valorização dos profissionais da Educação: 45
 integral dos estudantes: 31, 47, 133, 258
"formadores de formadores": 182
Franco, Itamar: 81, 83
Freire, Paulo: 110, 129, 230-1, 234, 236
Frente Parlamentar para Fiscalização da Ideologia de Gênero nas Escolas (CE): 48
Fundação Carlos Chagas: 94
Fundação Maria Cecília Souto Vidigal: 21
Fundação Victor Civita: 94
Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação): 13, 22, 25, 58-63, 160, 164, 167, 171, 173-4, 190, 196, 199-204, 218, 247-51
Fundeb+: 57-63
Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério): 63, 160, 199, 200, 202, 204

G

gestão
 educacional: 252-6, 272-6

escolar: 59, 90, 103, 150-1, 153, 254, 256
matriz nacional de competências: 253
protocolos: 254

gestores escolares

autonomia administrativa: 255
escolha: 162, 252
Ver também *formação de gestores escolares*

Ginásio Carioca: 212

Ginásio Pernambucano: 181-2

Ginásio Sobralense: 212

Goiás: 104, 184, 260

governança pública, conceito: 160-1

grêmios estudantis: 48-50, 155

Grupo de Trabalho Permanente do Transporte Escolar: 203

H

Heckman, James: 79, 264

Huxley, Aldous: 175

I

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística): 23, 106, 162, 193, 206 (nota 6), 212, 237, 275

ICE (Instituto de Cidadania Empresarial): 116

ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação): 181-3

Icep (Instituto Chapada de Educação e Pesquisa): 94, 96-8

Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica): 69, 72, 90, 97, 102-3, 115, 118, 121, 150, 159, 161, 184, 191, 218 (nota 8), 249, 250 (nota 10), 261

Igreja Católica: 159

igualdade: 13, 19, 69, 83, 118, 125, 143, 145, 190, 233, 241-3, 256

inclusão: 25, 29, 42, 43, 71, 74, 110, 225, 239

de alunos com deficiência: 81-5, 229

de negros, indígenas e brancos pobres: 109

do povo negro: 107

Ver também *Educação Inclusiva*

Índia: 70

industrialização: 77, 87

Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira): 29, 59, 102 (nota), 171, 184, 186, 206-7, 209, 248 (nota 5), 250

infraestrutura escolar: 34, 36, 44, 97, 116, 155, 156, 173, 194, 218 (nota 8)

iniciação científica: 183

inovação educacional: 231-2, 234, 256

Instituto Ayrton Senna: 116

Instituto Natura: 116

insumos: 58, 135, 139, 172-3, 198, 257

inteligência artificial: 41

J

janela de oportunidades: 196, 211, 276

Japão: 77, 104, 113

jornada

docente: 95, 173

escolar: 59, 71-2, 112-4, 116, 172, 182-3, 205

justiça

racial e socioeconômica: 109

social: 54, 141, 230

L

LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional): 21, 43, 48, 52, 93, 114, 123-4, 126, 143, 146, 160, 176-7, 192, 195, 237, 269

liberdade

de cátedra: 129

de ensino: 50, 88

de escolha: 68

de expressão dos profissionais de Educação: 47-9

Libras (Língua Brasileira de Sinais): 83

licenciatura(s): 52-6, 66, 88, 90, 94, 134, 168, 179, 215-7, 219, 226, 269-70

Lispector, Clarice: 181

literatura infantil: 149, 150

livro(s) didático(s): 64, 65, 67, 73, 139, 235, 258

Lula da Silva, Luiz Inácio: 81, 84

Luxemburgo: 275

M

magistério

atratividade pela carreira: 40, 173, 174, 214-9, 239, 254

carreira: 87, 131

desvalorização: 258

opção dos jovens pelo: 18, 90, 131

profissionais: 55

salário: 132, 160, 173, 201

valorização: 63, 90, 214-5

Ver também *carreira docente; formação de professores; professor*

Mais Educação: 114, 201

mandato presidencial, propostas para a Educação: 263

mantra da herança educacional: 33

Maranhão: 60, 184

Marco Legal da Primeira Infância: 192, 196

material(is) didático(s): 44, 64, 65, 67, 119, 121, 139, 150, 182, 190, 194, 259

Mato Grosso: 184

Mato Grosso do Sul: 184

MEC (Ministério da Educação): 24, 31, 59, 64, 83, 93, 97, 112, 115, 121, 140, 149, 164-6, 177, 179 (nota 10), 189, 203, 215, 218 (nota 8), 219, 233, 242, 250, 270, 273-4

Melhoria na Educação: 86-92

meritocracia: 104, 144

Mesquita Filho, Júlio de: 109
México: 78, 114
Ministério da Educação de Base: 89, 91
Ministério da Educação e da Saúde Pública: 159
Ministério da Fazenda: 203, 233
Ministério do Planejamento: 203
mobilidade social: 104, 144
Morin, Edgar: 127
movimento *maker*: 234

N

neurociência(s): 191, 196, 211, 266
Noruega: 104
Nóvoa, António: 93
Núcleo Interdisciplinar das Licenciaturas: 216

O

Observatório do PNE: 23, 26
OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico): 69, 70, 87, 104
(nota), 113, 140, 171, 248 (nota 5), 267, 273-5
ODS (Objetivos do Desenvolvimento Sustentável): 69
ONU (Organização da Nações Unidas): 84
Orealc (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe): 35

P

Paic (Programa de Alfabetização na Idade Certa): 121, 148-52
Papert, Seymour: 234
PAR (Plano de Ações Articuladas): 62, 161, 164, 167, 168
paradoxo educacional brasileiro: 102-4
Paraguai: 76
Paraíba: 184
Paraná: 200
Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores): 179 (nota 10)
PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais): 177
PDE-Escola/PDDE Interativo (Plano de Desenvolvimento da Escola/Programa Dinheiro Direto na Escola Interativo): 164
pedagogia
 cursos: 52, 55, 88, 90, 94, 215, 217, 226
 do discurso: 177
Pedagogia Social: 110
Pedro II, dom: 181
permanência dos alunos na escola: 34, 35, 42, 45, 50, 83, 128, 143, 153, 154, 183, 212, 238, 253, 256
Pernambuco: 96, 104, 121, 210
 experiência no Ensino Médio: 114-5, 180-4, 210
 regime de colaboração: 121
Peru: 76
Pessoa, Epitácio: 181

Pessoa, Fernando: 131
Piauí: 184
Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência): 179 (nota 10), 217, 219
Pisa (Programme for International Student Assessment): 69, 78-9, 87, 104, 113, 138, 181, 187, 191, 214, 266, 273
Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação: 84, 161
Plano Decenal de Educação: 123
Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: 84
planos de Educação: 40, 162, 172, 199, 237, 246
Platão: 128
Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio): 23, 106-7
Pnae (Programa Nacional de Alimentação Escolar): 203
Pnaic (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa): 188, 201, 209, 242
PNE (Plano Nacional de Educação): 22-5, 26, 35-6, 45, 55, 59, 64, 84, 112, 117, 146, 154, 161-2, 165, 167-8, 172-4, 176, 193-6, 199, 201, 203, 205, 226, 238, 241
PNLD (Programa Nacional do Livro Didático): 121
Pnud (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento): 93 (nota 1)
pobreza: 18, 70, 72, 93 (nota 1), 106, 111, 244
 e precariedade do ensino: 148-52
 pedagógica: 137
Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral: 115
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: 237
política(s)
 de Estado para a juventude: 29
 de formação docente: 225-9
 educativas de massa: 241
 pedagógica: 258-60
 públicas para a Educação: 17, 75, 118, 186, 190, 192, 196, 198, 199, 202, 209-10, 220, 222-3, 225-8, 237, 241-6, 252-3, 257, 263-6, 272
Portugal: 275
pós-graduação no Brasil, surgimento: 76
Poupança Escola: 90
prática pedagógica: 136, 215
Pré-Escola: 24-5, 146, 150, 191-2, 194
 diferença étnico-racial: 106
 em tempo integral: 200, 206
 universalização: 193, 206 (nota 6)
Preal (Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe): 98
primeira infância: 21-2
 como prioridade da Educação: 262-6
 desenvolvimento e aprendizagem [todo o artigo]: 262
 Educação de qualidade: 72
 política nacional intersetorial: 13
 rede de proteção social: 223
princípios educacionais: 143
Pró-Centro: 182-3
processos de ensino-aprendizagem: 17, 45, 129-30, 217
professor
 condições de trabalho: 45
 conhecimentos centrais para o ensino: 227
 desempenho: 88, 184, 216
 piso salarial: 63

poder de liderança: 128-9

qualificado: 38-41

recém-formado, conhecimentos: 15

valorização: 18, 130-3, 141, 142, 204, 239, 270

Ver também *carreira docente; formação de professores; magistério*

proficiência dos estudantes

do Ensino Fundamental: 42, 143, 205

do Ensino Médio: 26

profissionais da Educação

formação: 49, 94-6, 119

liberdade: 47-9

remuneração: 132, 171

valorização: 34, 36, 38, 45, 59, 65, 172-3, 198, 259

profissionalização

direito: 123-7

no Ensino Médio: 28-30

Programa Escola sem Partido: 47-8

Programa Quero ser Professor: 215

programas

de alimentação e transporte escolar: 200-1, 203

de Educação para detentos: 146

sociais com foco nas famílias: 264

ProInfância: 201

Projeto de Nação: 142-7

projeto(s)

de Educação: 230-5

de vida: 30, 100, 183, 212, 239

pedagógico(s): 35, 46, 65, 181, 212

político-pedagógicos: 110, 119

"promoção automática": 43

proposta(s)

curricular(es): 45, 64, 67, 114, 120, 190, 259

pedagógica: 155-7

protagonismo

da Educação: 263-6

do material didático: 259

dos estudantes: 18, 102, 179, 183, 212

na vida em sociedade: 101

ProUni (Programa Universidade para Todos):30, 84

ProUninho: 108

Prova Brasil: 19, 26, 42, 77, 78, 102 (nota), 165, 187, 199, 209, 210, 249-50, 260

Provinha Brasil: 191

PRP (Programa de Residência Pedagógica): 218 (nota 8)

Q

qualidade

da aprendizagem: 66

da Educação: 66, 70, 93, 150, 181, 191-7, 202, 226, 257

das escolas: 252

do ensino: 115, 249

Ver também *Educação de qualidade*
qualificação para o trabalho: 47, 123-5

R

rankings de Educação: 104, 214, 233, 260, 275
receitas educacionais: 160
recursos públicos para a Educação: 160, 167
redemocratização: 47, 70, 85, 151
redes de ensino: 43, 59-61, 138, 173, 188, 250, 256, 263
 apoio aos gestores escolares: 135
 apoio aos professores: 133-4
 apoio ao trabalho docente: 133
 apoio técnico da União: 45
 avaliação centralizada: 248
 desigualdades técnicas e de recursos: 120
 diálogo com universidades: 98
 implementação da BNCC: 121
 melhoria da gestão: 63
 otimização de recursos: 96
 sinergia: 189
 troca de experiências: 98
redesenho federativo educacional: 167
referenciais nacionais de qualidade de oferta: 58-9, 61, 63
reforço escolar: 72-3. 221, 238
reforma(s)
 educacional(is): 80, 113, 225, 233, 236
 do Ensino Fundamental: 148-9
 do Ensino Médio: 27, 32, 220, 222, 244-6
 do Estado: 262
regime de colaboração
 e BNCC: 118-22
 entre entes federados: 164-7
 na Educação: 160, 198-204
relatório Coleman: 252
repetência: 15, 144, 182, 207
reprovação: 42-3, 45, 143, 186-7, 189, 207, 209-10, 221, 267
residência
 docente: 270
 educacional: 178
 pedagógica: 40, 215, 217-9
revolução na Educação: 270-1
RFP (Referenciais para a Formação de Professores): 93
Ribeiro, Darcy: 129
Rio de Janeiro: 104, 108, 184, 215, 218 (nota 8)
Rio Grande do Norte: 172, 184
Rio Grande do Sul: 60, 223
robótica: 129, 130
Rondônia: 184
Rousseau, Jean-Jacques: 243
Rousseff, Dilma: 81, 84

S

- Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica):** 77, 138, 165, 191, 199, 250 (nota 9)
- Saint-Exupéry, Antoine de:** 128
- salário-educação:** 160, 200, 203
- distorções: 61-2
- salas de aula**
- “especiais”: 82
 - multisseriadas: 152
 - participativas: 234
 - superlotadas: 15
- Salto Educacional:** 86-92
- Sandel, Michael:** 109
- Santa Catarina:** 104
- São Paulo:** 54, 104, 109, 114-5, 173, 184, 212, 223
- Schön, Donald:** 93
- segregação:** 82, 239, 270
- Serce (Second Regional Comparative and Explanatory Study):** 35
- Sergipe:** 184
- serviços educacionais, descentralização da oferta:** 248
- Serviços Nacionais de Aprendizagem:** 168
- Silveira, Bruno:** 181
- Simec (Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação):** 164
- Sinaeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica):** 59, 61, 63
- Siope (Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação):** 62
- Sistema S:** 32
- sistema(s)**
- brasileiro de Educação Básica: 247-51
 - de avaliação: 63, 64, 66-7, 70, 195, 225, 248-9, 260
 - educacional
 - exclusão de crianças de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos: 23
 - planejamento: 154
 - público de Educação/ensino: 94, 145, 149-50, 160, 162
- SNE (Sistema Nacional de Educação):** 13, 57, 63, 167-9, 189, 201-3
- Sobral (CE):** 104, 148, 151-2
- sociedade industrial:** 175
- solidariedade:** 36, 125, 142, 144-5, 243
- STF (Supremo Tribunal Federal):** 34 (nota)
- Suassuna, Ariano:** 181
- SUS (Sistema Único de Saúde):** 168

T

- Tailândia:** 93
- tecnologias**
- de informação: 55, 74, 179
 - educacionais: 41
- Teixeira, Anísio:** 129
- Temer, Michel:** 174
- tempo integral**
- Creche: 200, 206

Educação Básica: 112, 154, 205

Ensino Fundamental: 205-13

Ensino Médio: 115, 200

escolas: 108, 180

Pré-Escola: 200, 206

Ver também *Educação Integral*

Teoria Geral da Educação Social: 110

teorias educacionais e práticas docentes: 178

terceiro setor: 19, 116, 271

Territórios Colaborativos pela Educação: 96-7

Tocantins: 172, 184

trabalho infantil: 108

trajetória escolar: 43-4, 46, 153, 186

transporte escolar: 97, 135, 200-2

Tribunal de Contas da União: 201

U

Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação): 21, 176 (nota 4), 204

Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura): 35, 93 (nota 1), 113

Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância): 23, 93 (nota 1)

universalização

da Creche: 206

da Educação Infantil: 23-4

da Pré-Escola: 193, 206 (nota 6)

das escolas em tempo integral: 116

do acesso à Educação: 18, 36, 202, 205-7, 225, 230, 242, 272

do Ensino Fundamental: 70, 242

Universidade de Harvard: 109-10

universidades

acesso: 29, 250

autonomia: 109

diálogo com redes de ensino: 98

eticamente responsáveis: 109

falta de vagas: 26, 28

formação de professores: 214, 228, 233, 268-9

inclusão de negros, indígenas e brancos pobres: 109-10

interiorização: 29

mudança de cultura: 216

não ingresso dos jovens: 26, 28, 30

ponte com escolas: 131

rede: 76

seleção multidimensional e holística: 235

Uruguai: 76, 78

USP (Universidade de São Paulo)

inclusão de negros, indígenas e brancos pobres: 109-10

V

VAA (valor aluno/ano): 59-3

Vale do Silício: 231

valor anual por aluno: 200

valorização

do magistério: 63, 90, 214-5

dos professores: 18, 130-3, 141, 142, 204, 239, 270

dos profissionais da Educação: 34, 36, 38, 45, 59, 65, 172-3, 198, 259

Vasconcelos, Jarbas: 181

vestibulares, eliminação: 235

violência: 34, 74, 111, 145, 157, 220, 222-3

vulnerabilidade

de crianças: 149

de escolas: 187, 254

de estudantes: 69, 71-3, 116, 185, 256

de jovens: 69, 220-4

social: 258

Z

zika: 82, 85

Esta publicação foi composta nas fontes Bressay e Barlow,
com o apoio da Editora Moderna em outubro de 2018.

Ademir Almagro ◆ Alessio Costa Lima ◆ Ana Inoue
André Lázaro ◆ Angela Cristina Dannemann
Anna Helena Altenfelder ◆ Antônio Idilvan de Lima Alencar
Bernardete A. Gatti ◆ Binho Marques e Flávia Nogueira
Cesar Callegari ◆ Claudia Costin
Claudio de Moura Castro ◆ Cleuza Repulho
Cristovam Buarque ◆ Cybele Amado
Daniel Domingues dos Santos e Fernando de Lollo
David Raimundo Santos ◆ David Saad ◆ Denis Mizne
Francisco Aparecido Cordão ◆ Gabriel Chalita
Gina Ponte ◆ Ilona Becskeházy ◆ Ivan Siqueira
Izolda Cela ◆ José Francisco Soares
José Henrique Paim ◆ José Marcelino
Luís Carlos de Menezes ◆ Marcos Magalhães
Maria Helena Guimarães de Castro ◆ Maria Malta Campos
Mariza Abreu ◆ Maurício Holanda ◆ Mozart Neves Ramos
Neca Setubal ◆ Paula Louzano ◆ Paulo Blikstein
Pilar Lacerda, Maria de Salete Silva e Aparecida Lacerda
Renato Janine Ribeiro ◆ Reynaldo Fernandes
Ricardo Henriques ◆ Thiago Peixoto
Washington Bonfim ◆ Willmann Silva Costa
Wilson Risolia Rodrigues

