

A person is seen from behind, sitting at a desk in a dimly lit room. They are looking out of a large window with a decorative metal grille. Outside the window, a building with graffiti is visible. The graffiti includes the words 'EDUCAÇÃO' and 'ESCOLA DO' written in reverse. The scene is backlit by sunlight, creating a silhouette effect.

ESCOLA PÚBLICA

Práticas e
pesquisas em
Educação

ORGANIZADORES

Ana Paula Corti
Fernando Cássio
Sergio Stoco

 Editora
UFABC

ESCOLA PÚBLICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC

Dácio Roberto Matheus – Reitor

Mônica Schröder – Vice-Reitora

EDITORA UFABC

Coordenação

Paulo Sérgio da Costa Neves – Coordenador

Gerardo Alberto Silva – Vice-Coordenador

Conselho editorial

Ailton Paulo de Oliveira Júnior	Matteo Raschiatti
Aléxia Cruz Bretas	Michela Bordignon
Ana Ligia Scott	Monica B. M. Lopez
Annibal Hetem Jr.	Mônica Yukie Kuwahara
Bruno Guzzo da Silva	Muryatan Santana Barbosa
Camilo Andrea Angelucci	Renata Simões
Danilo Silvério	Reyolando Manoel L. R. F. Brasil
Fernanda Nascimento Almeida	Rosineide de Melo
Francisco J. Gozzi	Silvia Lenyra M. Campos Titotto
Francisco Miraglia Neto	Tatiana Berringer de Assumpção
Jean Rodrigues Siqueira	Tiago Fernandes Carrijo
Leonardo Freire de Mello	Vinicius Cifú Lopes
Marcelo Araújo da Silva	Wallace Gusmão Ferreira
Marcia Helena Alvim	Walter Alexandre Carnielli
Margarethe Born Steinberger-Elias	

Equipe técnica

Cintia Leite

Cleiton Klechen

Iago Cípola

Thalita Castilho

ESCOLA PÚBLICA

Práticas e pesquisas em Educação

Ana Paula Corti · Fernando Cássio · Sergio Stoco [org.]



REDE
ESCOLA
PÚBLICA
E UNIVERSIDADE

Santo André, SP · 2023

Copyright © 2023 Editora Universidade Federal do ABC (EdUFABC)

Todos os direitos reservados.

Revisão e Normalização do Texto | Marisa Ribeiro
Projeto Gráfico e Diagramação | Estúdio Xlack
Capa | Estúdio Xlack
Imagens | Pablo Henriques Ramos de Azevedo
Impressão | RB Digital

CATALOGAÇÃO NA FONTE
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC

E74

Escola pública: práticas e pesquisas em educação /
organizadores: Ana Paula Corti, Fernando Cássio e Sergio
Stoco. Santo André, SP : Editora UFABC, 2023.
184 p. – (Rede Escola Pública e Universidade)

ISBN: 978-65-89992-11-0

1. Escola Pública. 2. Políticas Educacionais. 3. Educação
Escolar. 4. Educação Básica. 5. Pesquisa em Educação.
I. Corti, Ana Paula. II. Cássio, Fernando (Org.).
III. Stoco, Sergio (Org.). IV. Título. V. Série.

CDD 22. ed. – 378.81

Elaborado por Carlos Eduardo Gianetti – CRB-8/8604.

EDITORA ASSOCIADA



Este livro é dedicado a Lisete Arelaro, uma das fundadoras da Rede Escola Pública e Universidade e nossa fonte eterna e inesgotável de alegria, esperança e combatividade.

SUMÁRIO

Apresentação 11

CAPÍTULO 1

Escola pública, por que mesmo? 19

Sérgio Stoco

CAPÍTULO 2

*Por que é importante considerar a
educação um direito humano?* 31

Ester Gammardella Rizzi e Salomão Barros Ximenes

CAPÍTULO 3

Participação e democracia na escola pública 43

Márcia Aparecida Jacomini

CAPÍTULO 4

Conselhos de Escola: questões não superadas 55

Cileda dos Santos Sant'Anna Perrella e

Iracema Santos do Nascimento

CAPÍTULO 5

Avaliações externas: quem avalia quem? 69

Déborá Cristina Goulart

CAPÍTULO 6

Gestão para resultados na escola pública 81

Fernando Cássio

CAPÍTULO 7

Condições de trabalho e salários dos professores 93

Andreza Barbosa

CAPÍTULO 8

O que significa a perseguição aos professores? 101

Gabriel Meneses Barros

CAPÍTULO 9

Uma escola para adolescentes é possível? 109

José Alves da Silva

CAPÍTULO 10

O Ensino Médio entre reformas 123

Ana Paula Corti

CAPÍTULO 11

Preparar para o trabalho? Qual trabalho? 139

Maria Carla Corrochano

CAPÍTULO 12

Educação Integral: definições, políticas, projetos 149

Eduardo Donizeti Giroto e João

Victor Pavesi de Oliveira

CAPÍTULO 13

A atualidade das políticas de EJA 163

Maria Clara Di Pierro

Legislação mencionada 173

Autoras e autores 179

Rede Escola Pública e Universidade 183

APRESENTAÇÃO

Este livro surgiu como desdobramento do trabalho de pesquisa de um grupo de professores/pesquisadores reunidos na Rede Escola Pública e Universidade (REPU) desde 2016, com o objetivo comum de produzir conhecimento sobre a educação pública no Estado de São Paulo em diálogo com as escolas de educação básica. Participam da REPU professores da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), da Universidade Federal do ABC (UFA-BC) e do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), além de profissionais da educação da rede estadual paulista.

De lá para cá, a REPU tem produzido uma série de pesquisas, estudos e eventos de divulgação científica.¹ Uma destas pesquisas, concluída recentemente, foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), e buscou entender os múltiplos aspectos das políticas educacionais do Estado de São Paulo ao longo de 24 anos², o que resultou

1 Mais informações em: <www.repu.com.br>.

2 Os capítulos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10 e 12 deste livro foram produzi-

em uma produção inédita de análise de políticas públicas na área de educação no Brasil.

Este livro foi organizado no segundo semestre de 2019 e concluído no início de 2020, quando fomos surpreendidos com a pandemia de Covid-19. Seguiu-se um longo período de interrupção das atividades de ensino presenciais nas escolas, no qual assistimos à adoção de modelos de ensino remoto nos estados e municípios brasileiros, marcados pelo baixo investimento dos governos, pela improvisação e pela adoção de pacotes tecnológicos privados. O cenário foi visto como uma oportunidade para a implementação apressada de reformas educacionais e modelos curriculares impopulares, num período em que o fechamento das escolas impossibilitava o debate e a participação efetiva das comunidades escolares. Todo esse quadro de acentuação das desigualdades educacionais tornou este livro ainda mais necessário.

A REPU acredita que a produção de conhecimento sobre educação e sobre as políticas educacionais deve estar próxima do cotidiano das comunidades escolares, contribuindo para a reflexão de professores, estudantes e familiares no dia a dia, e ampliando a sua capacidade

dos com dados da pesquisa *Política educacional na rede estadual paulista (1995 a 2018)*, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e coordenada por Márcia Aparecida Jacomini (processo n. 2018/09983-0).

de incidir no debate educacional, tanto dentro quanto fora das escolas. Acreditamos que a educação não pode ser um espaço monopolizado por especialistas, técnicos e gestores, mas um território democrático e plural. Seguindo as conquistas da Constituição Federal de 1988, acreditamos no fortalecimento dos conselhos escolares, na elaboração coletiva de projetos político-pedagógicos, na livre organização dos estudantes em grêmios ou coletivos, na autonomia das escolas e, mais ainda, na implementação de uma práxis educativa que seja produzida a partir das realidades culturais, sociais e econômicas das comunidades escolares.

Dentro dessa concepção, a produção coletiva de conhecimento, o diálogo entre universidade e escola pública e o processo de formação permanente são primordiais, já que não se pode delegar a um pequeno grupo de “iluminados” os rumos da educação. Ao contrário, ela deve ser produzida na ação e na reflexão, no diálogo, na deliberação coletiva e na negociação das diferenças. Tentar reduzir a vitalidade desse processo a um conjunto de técnicas ou a procedimentos burocráticos de controle centralizado, portanto, equivale a silenciar e a rebaixar processos educacionais que são múltiplos e polifônicos.

É com esse espírito que produzimos *Escola pública: práticas e pesquisas em Educação*, um convite a pensar sobre diferentes facetas da escola pública. Partimos de preocupações que permeiam o ambiente escolar, mas

também de temas que são apresentados nas escolas como realidade consumada – políticas e programas de governo – ou como propaganda de uma determinada visão sobre educação que não dialoga e não informa. Unidos pela preocupação com os rumos da educação brasileira, os textos trazem uma visão abrangente sobre a educação escolar, seus fins e valores, sua história, disputas e organização – e tudo isso a partir de resultados de pesquisa educacional centrados na escola pública. O desafio científico deste livro é o de apresentar um objeto tão conhecido de todos – a escola pública – a partir das pesquisas em educação. A conclusão, ao final, é que mesmo um objeto tão conhecido precisa ser continuamente pesquisado, revisado e, muitas vezes, (re)descoberto.

Os textos iniciais exploram o percurso histórico da escola pública e do direito à educação, bem como o caráter republicano e democrático que marcou a sua configuração no mundo capitalista. Sergio Stoco mostra que a escola pública foi um projeto liberal-iluminista que engendrou contradições e disputas em torno da noção de igualdade, para a qual a escola pública, estatal e obrigatória parecia ser a principal resposta. O texto de Ester Gammardella Rizzi e Salomão Barros Ximenes explora outra faceta desse mesmo processo histórico: a educação como parte dos direitos humanos fundamentais e as estratégias para mobilizá-la e

exigi-la do Estado. O caráter democrático da escola é trabalhado no texto de Márcia Aparecida Jacomini, que indica os desdobramentos intra- e extraescolares deste princípio, ainda longe de se consolidar no dia a dia da educação brasileira.

Os três textos seguintes nos ajudam a compreender uma série de práticas democráticas e antidemocráticas que se desenrolam no cotidiano das escolas a partir dos instrumentos de gestão escolar. Cileda dos Santos Sant'Anna Perrella e Iracema Santos do Nascimento focalizam o conselho escolar e suas promessas ainda não plenamente realizadas de garantir uma participação genuína das comunidades nos assuntos escolares. Débora Cristina Goulart faz uma incursão pelas pesquisas sobre avaliações educacionais em larga escala, questionando a suposta objetividade dos sistemas de avaliação. Fernando Cássio parte das avaliações em larga escala para mostrar alguns efeitos concretos dos discursos e práticas da gestão para resultados na escola pública.

Tão valorizados no imaginário das pessoas, os professores e sua atuação são os temas dos dois textos a seguir. Andreza Barbosa destaca as pesquisas sobre condições de trabalho e salários de professores, demonstrando o contínuo processo da desvalorização da carreira docente. Gabriel Meneses Barros aborda os mecanismos sutis, velados e até imperceptíveis de con-

trole da subjetividade docente por parte das políticas educacionais, auxiliadas por tecnologias digitais que invadem as nossas vidas e embaçam as fronteiras entre público e privado.

Na sequência, temos um conjunto de textos que se debruça sobre etapas e modalidades do ensino e seus sujeitos. José Alves da Silva abre seu texto com uma provocação ao leitor: será que é possível construir uma escola para adolescentes? A tarefa não é fácil, pois as relações desses sujeitos com a escola costumam ser tensas e cheias de desencontros. Apesar disso, o autor mostra como a literatura especializada pode nos ajudar nessa empreitada. Ana Paula Corti traça um panorama histórico do Ensino Médio de massas, focalizando as duas últimas reformas educacionais implementadas no Brasil, ambas caracterizadas, entre outras coisas, pela crescente desvalorização intelectual do professor e da escola. Maria Carla Corrochano escreve sobre a centralidade do trabalho para jovens e adultos inseridos no sistema escolar, alertando para as mutações que o próprio trabalho tem sofrido no mundo contemporâneo, saberes que precisam ser incorporados à formação escolar. Eduardo Donizeti Giroto e João Victor Pavesi de Oliveira analisam as políticas de ensino integral e concluem que elas, ao mesmo tempo em que deturpam os sentidos mais complexos da Educação Integral, geram desigualdades educacionais por meio de meca-

nismos de segregação dos estudantes pobres. Por fim, Maria Clara Di Pierro debate a atualidade das políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que se somam aos desafios típicos de uma sociedade desigual, que ainda está longe de resolver o problema do analfabetismo e seus déficits educacionais históricos.

A leitura deste livro pode ser feita em qualquer ordem, pois todos os capítulos são interligados. Cada um deles perseguiu o desafio de introduzir temáticas do campo da educação, buscando mostrar como os conceitos são construídos e como os temas educacionais vêm sendo disputados na agenda política e nos debates sobre a escola pública. Os capítulos trazem algumas indicações de leitura (todas de fácil acesso), para quem desejar se aprofundar nos temas tratados. No final do livro, apresentamos uma lista com toda a legislação mencionada ao longo dos capítulos. A produção de pesquisas *sobre* a escola pública, *na* escola pública e *com* a escola pública é um passo importante no sentido de fortalecer as lutas por uma escola pública de qualidade e para todas as pessoas. Esperamos que esse livro possa contribuir para isso.

Ana Paula Corti, Fernando Cássio e Sergio Stoco
Janeiro de 2022



CAPÍTULO 1

ESCOLA PÚBLICA, POR QUE MESMO?

Sergio Stoco

Toca o despertador!

Logo em seguida, vem um contato adocicado de lábios afetuosos na face.

Mais uns minutos, agora é a vez de uma voz trêmula de irritação determinar: Hora de levantar!

Na sequência, sacudidelas agitam o corpo para que ele se coloque em atividade, desperte.

O banheiro, o café (teve café????) e o trajeto passam como névoa, parecendo ainda ser parte do sonho interrompido, há pouco.

O início de um muro alto e contínuo anuncia: Estamos chegando.

O corpo “malemolente” passa por um portão, invadido por um turbilhão de sons e movimentos, começando pela voz firme e estridente que fica na entrada anunciando: Vamos lá, vou fechar o portão!

No caminho até a sala, trata-se de um prédio feito de muitas salas, alguns abraços, cumprimentos e disparates, reações necessárias de quem se gosta e de quem não se suporta.

Adentra a porta, começa a sequência infinitesimal: de filas de carteiras; de falas; de rituais, começando pelo bom dia maquinal; dos chamados conteúdos, que os doutos chamam de currículo; das provas; das notas; das decepções; melhor parar por aqui...

Aula de Matemática, tabuada, fração, função... repete... prova... repete... o corpo prova;

Aula de Biologia, espécie, órgão, evolução...
repete... prova... repete... o corpo aprova;

Aula de História, agora sim, é outra história!
Caminha, Pedro, Elesbão... repete... prova...
repete... o corpo reprova;

Sempre tem intervalo, sempre tem correria,
namoro e chateação, tem também hora da
saída, férias e, no final, muita tensão.

Afinal de contas, sempre dizem que tudo
isso é importante, porque logo ali à frente
vem um cidadão.

A escola pública como a conhecemos é um projeto da visão liberal, do ocidente, que sustenta uma concepção de sociedade e marca profundamente a Idade Moderna. A ideia iluminista inicial foi transformar o modelo da catequese em agência social de formação dos novos Estados-nação (principalmente no século XIX), que deveriam, inspirados pelas Revoluções Inglesa, Francesa e Norte-Americana constituir o humano civilizado – em uma atualização da experiência ateniense do cidadão – organizado em repúblicas democráticas, o sonho institucional contratualista de criar o governo

de todos, para todos, em contraposição aos regimes absolutistas monárquicos.

O lema que marcou a Revolução Francesa – Liberdade, Igualdade e Fraternidade – modulou a experiência escolar até os dias de hoje. A escola passou a ser considerada um espaço de contraposição às desigualdades sociais que se apresentavam (não apenas na política, mas também com o agravamento da pobreza gerada pelo sistema que criou a cisão do produto do trabalho, o capitalismo).

A França revolucionária e, logo em seguida, absolutista, com Bonaparte (o primeiro), expandiu pelo ocidente o modelo da escola pública, gratuita, única, comum e laica, na visão dos revolucionários franceses e, depois, a escola técnica – os liceus – de formação profissional, na reforma bonapartista do Estado.

O modelo de escola pública, gratuita, única, comum e laica carrega a intenção da criação de uma nova sociedade em que todos partilham a formação do cidadão sem diferenças sociais ou culturais, com acesso irrestrito e na esperança de materializar o desejo de liberdade.

Essa escola pública que prosperou – não há, hoje, país signatário da ONU que não possua um sistema público de ensino – também idealizou a instituição como sendo a casa do conhecimento humano, onde a cultura científica, o racionalismo associado ao capitalis-

mo para gerar ciência e tecnologia e, ainda, a formação para o trabalho passam a predominar. Há uma relação direta entre **EDUCAÇÃO E TRABALHO**, no modelo de escola pública disseminado na Era Moderna. *Estuda, menino, para ser alguém e ter emprego quando crescer!*

No Brasil, o ensino começa com a experiência jesuíta da catequese no período colonial, que influenciará a criação dos primeiros colégios, dos primeiros modelos de formação de professores e as disputas curriculares. As entidades católicas defenderam, durante o final do século XIX e boa parte do século XX, a predominância do currículo humanista em detrimento do currículo científico, o que representou também uma disputa dos modos de produção e da sociedade. Da origem e do desenvolvimento das escolas confessionais emerge um importante eixo explicativo para a compreensão da educação brasileira: as disputas entre o público e o privado.

No período que se estende do final do século XIX até meados do século XX, o entusiasmo pela Educação e o otimismo pedagógico marcam a transformação de um país que passa a reivindicar a Educação como problema nacional. Pelo menos uma vez em cada década, nesse período, o sistema de ensino é reformado para atender às expectativas de um país escolarizado.

Entre o ideário positivista e a escola democrática liberal (projeto dos pioneiros da educação³) a escola pública vai se construindo e reformando, buscando atender uma sociedade que se desenvolve no ritmo do industrialismo e da urbanização, na qual educação e desenvolvimento tornam-se os lemas de uma sociedade acelerada e a formação se transfigura em capital humano.

As concepções de escola pública no Brasil têm muitos signatários. Além da marca fundamental dos liberais, as influências foram divididas entre os conservadores (com predominância católica), os integralistas, os anarquistas e os comunistas.

Se na primeira metade do século XX a escola pública se torna o maior símbolo do desenvolvimento, nos anos 1960 fica a mensagem de que talvez a instituição mais representativa do ideário iluminista – a escola pública – não seja a solução para o fim das desigualdades, pois as pesquisas passaram a revelar que a escola não apenas não equaliza as oportunidades das pessoas, mas, pelo contrário, reproduz de modo a manter as desigualdades existentes.

3 Conjunto de educadores que comandou reformas educativas em vários estados brasileiros nos anos 1920, e que, em 1932, publicou o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf>.

No Brasil, entre as décadas de 1960 e 1990, a escola pública se tornou o equipamento do Estado presente em todas as localidades, mas a falta de investimentos proporcionais à empreitada levou aquele projeto de uma elite letrada – remanescente dos tempos coloniais – a um processo de degradação que atinge: a arquitetura dos prédios escolares, dos ginásios renascentistas às escolas de lata; a estrutura pedagógica, da escola modelo do Colégio Pedro II ao “depósito de crianças”; e os seus professores, que passaram de autoridades locais a **PROLETÁRIOS DE TRABALHO INTERMITENTE**.

Ver capítulo 11

A escola dual que sempre existiu no país, ou seja, uma escola para ricos e outra para pobres, se perpetua na divisão entre **ESCOLAS DO CENTRO E ESCOLAS DA PERIFERIA**, entre escolas das elites e escolas das massas, entre escola privada e escola pública. A reprovação e o vestibular são os mecanismos que modulam este processo.

Ver capítulo 12

As desigualdades (econômica, cultura letrada, etnia, cor, gênero, etc.), as mesmas encontradas em todos os cantos do país, foram combatidas no projeto de escola pública dos liberais quando estes ainda acreditavam na igualdade de oportunidades, mas também nas lutas de diversos educadores que se organizaram nas primeiras Conferências da Educação Brasileira; na campanha e no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, liderado pelo saudoso professor Florestan Fernandes; nos

Seminários de Educação Brasileira e, depois, nas Conferências da Educação Brasileira e no movimento estudantil, representado pela UNE e organizações estaduais, municipais, diretórios e centros acadêmicos e grêmios estudantis.

Os anos 1980 e 1990 trouxeram ao país a esperança da redemocratização, e o projeto de escola pública incorporou, na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB Lei n. 9.394/1996) a síntese de diversos projetos em disputa. Os princípios e os fins definidos direcionavam a educação escolar para o desenvolvimento humano, a cidadania e o preparo para o mundo do trabalho. Mas indicava ainda o desafio da inclusão, da não discriminação e do **DIREITO PÚBLICO SUBJETIVO À EDUCAÇÃO**.

Ver capítulo 2

A escola pública é um bom exemplo da dialética da história, pois é a síntese dos desafios e conflitos que diferentes visões de mundo criaram e moldaram na expectativa de construção de um futuro esperado para a civilização. O lugar que se projetou para a socialização das crianças, consideradas a representação do futuro, mediando a vida privada e o espaço público.

Estudar a escola pública hoje é pensar nessa instituição (corpo) historicamente referenciada e compreender as disputas que a constituem:

1) A disputa pelo sentido de público, que, pela reconfiguração do papel do Estado, tensiona o modelo da República (res publica) e do espaço da formação comum em uma nova visão de gestão pública neoliberal, que toma o privado como referência, uma vez que a própria distinção de público e privado se torna fluida (por exemplo, os modelos de **GESTÃO PARA RESULTADOS**, que não discutem o que significa resultado na escola pública);

Ver capítulo 6

2) A disputa pelos fundos públicos destinados à escola, na forma de produtos como currículos, avaliações e tecnologias, de modo que o princípio da gratuidade se torna condicionado a critérios de seletividade. Outro campo de disputa dos fundos públicos destinados à escola pública estatal é o discurso dos perigos da ideologia da revisão da laicidade (por exemplo, o ensino domiciliar e o **PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO**, que buscam desqualificar e destruir um projeto de escola pública e gratuita);

Ver capítulo 8

3) A disputa pelo **DIREITO À EDUCAÇÃO** que redimensiona a escola acessível, disponível,

Ver capítulo 2

aceitável e adaptável (direito humano à educação), a um modelo contratual (consumo) de habilidades e competências que reduz a educação, um direito de cidadania, ao direito de aprendizagem (ver, por exemplo, a BNCC e a **REFORMA DO ENSINO MÉDIO**).

A escola é a instituição inventada pela modernidade para ensinar e aprender, todos os dias, sobre o pensamento e a ética (Filosofia); sobre a lógica (Matemática); sobre a estética (Artes); sobre a comunicação (Línguas); sobre as experiências (História e Sociologia); sobre as vivências (Geografia); sobre as substâncias (Química); sobre a matéria (Física); sobre a vida (Biologia). E a escola pública, a instituição para ensinar e aprender tudo isso, como previu um didata do século XVII, ensina tudo a todos.

Essa escola pública almejada na modernidade se reconfigura todos os dias por meio daqueles que dela se ocupam. Uma instituição que tem sido adjetivada de conservadora, ineficiente, repressora e ideológica, mas sobre a qual também cabe perguntar: como seria a formação das crianças e a organização das famílias e do Estado sem a escola pública? Sem uma instituição com a responsabilidade da formação comum, a sociedade

seria mais ou menos igualitária? Mais ou menos capaz de conviver com a diferença e a diversidade? Transmitir valores comuns de paz, dignidade, respeito ao meio ambiente seria mais fácil ou mais desafiador?

A escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação da sociedade.

Paulo Freire

PARA SABER MAIS

AZANHA, José Mário Pires. Planos e políticas de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 85, p. 70-78, 1993. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/953/957>>.

LEHER, Roberto. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas/SP, v. 33, n. 121, p. 1157-1173, 2012. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v33n121/a13v33n121.pdf>.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 27. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1993. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 5)

POR QUE É IMPORTANTE CONSIDERAR A EDUCAÇÃO UM DIREITO HUMANO?

Ester Gammardella Rizzi e Salomão Barros Ximenes

É raro encontrar alguém que, ao menos no nível do discurso, não considere a educação importante. Seja para garantir o “pleno desenvolvimento humano” como prescreve a nossa Constituição, seja com uma visão instrumental – para garantir mão de obra qualificada, um “fator importante para o desenvolvimento econômico de um país” – todos defendem a importância da educação. Por que, então, seria importante associar à educação a ideia de que ela é um *direito*?

Primeiro, porque essa ideia hegemônica, de que deve ser oferecida educação para todos, surge e se estabelece historicamente em paralelo à ideia de que a educação é um direito humano, ou seja, um direito de todos independente de suas condições de classe, raça, etnia, gênero, orientação sexual, deficiência ou nacionalidade. Ou seja: se hoje nos parece tão natural

e incorporada essa noção, possivelmente isso tem relação com reivindicações para estabelecer a educação na gramática dos direitos – e não simplesmente como um bem acessível a uns poucos privilegiados.

Em segundo lugar, se a educação é um direito, alguém deve garantir que esse direito seja respeitado. Imediatamente, procura-se um “devedor”, alguém que deve agir para que esse direito seja cumprido na prática. No sistema jurídico esse dever cabe ao Estado, por seus diferentes entes federativos, conforme a atribuição prioritária – e não exclusiva – de cada um deles: União (ampliação da educação superior pública e gratuita e garantia de padrão nacional de qualidade com apoio técnico e financeiro aos demais entes), Estados (Ensino Médio e Ensino Fundamental de qualidade social) e Municípios (Ensino Fundamental e Educação Infantil de qualidade social).

O direito público ou estatal, tal como o conhecemos, é obra de um período histórico determinado e de um certo modelo jurídico e institucional: o Estado Democrático de Direito. Seu início remonta ao fim do século XVIII, à Revolução Francesa, à limitação e laicização do poder político. Nesse contexto, o direito humano à educação é reconhecido e disseminado como resposta jurídica à luta dos trabalhadores e das trabalhadoras por direitos sociais, no revolucionário início

do século XX. A razão de ser desse direito, portanto, é a redução das desigualdades.

Estabelecer a educação como um direito, na gramática dos direitos, contudo, não resolve os problemas de discriminação reproduzidos dentro e fora da educação escolar, nem significa que a educação alcançará seus objetivos legalmente enunciados. Não é porque o direito à educação está previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (artigo 26), no Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (artigos 13 e 14), na Constituição Federal de 1988 (artigos 205 a 214) e em diversas outras normas, que a realidade de crianças, **ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS** vai mudar. A luta pela incorporação da educação nos documentos normativos internacionais e nacionais é só uma das batalhas para garantir o direito à educação de qualidade social para todas e todos. A linguagem dos direitos, daquilo que *deve ser* na realidade, mas que na maior parte das vezes ainda não se realizou, é uma das dimensões fundamentais de luta, mas que só se materializa na dinâmica de disputas sobre os recursos econômicos, o orçamento público, as concepções de educação, os currículos, os projetos pedagógicos e os direitos de estudantes e trabalhadoras da educação.

Esse percurso é cheio de armadilhas e trapaças. O discurso sobre a educação como um direito é, em

Ver capítulos
9 e 13

si, objeto de disputas. Setores privilegiados – por sua condição de classe, raça e gênero – costumeiramente organizam o seu próprio aparato de disputas no campo educacional, montam fundações e institutos filantrópicos com o objetivo de subverter o discurso do direito à educação, tirando toda a sua potência transformadora. É nesse movimento econômico e retórico que o direito à educação, com toda a sua amplitude – um direito social com objetivos amplos de desenvolvimento – é cinicamente substituído por sua versão empobrecida e fraudulenta, os chamados “direitos de aprendizagem”. Ou seja, a luta em torno dos direitos segue vigente, e há quem nela atue ativamente para esvaziar os direitos de seu conteúdo mais transformador como condição de manutenção de seus próprios privilégios. Em uma sociedade como a nossa, marcada por uma brutal desigualdade econômica e pelo racismo estrutural, esse movimento reacionário travestido de bom mocismo chega à sua máxima potência.

Isso considerado, o que seria então esse direito humano à educação? Aqui importa adiantar algumas decorrências: i) não se limita a acessar vagas escolares, mas a ter asseguradas condições adequadas de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, com igualdade de condições; ii) assegurar boa formação, infraestrutura, direitos sociais aos estudantes e seus familiares,

democracia escolar e liberdade acadêmica para a atuação profissional de professores e escolas; iii) garantir oportunidades de continuidade nos estudos com a redução efetiva da desigualdade social; iv) não se reduzir aos **RESULTADOS EM EXAMES PADRONIZADOS**; e v) pode ser exigido no sistema de justiça, como um direito fundamental, em caso de violações por ação ou omissão do Estado ou de terceiros.

Passaremos, então, aos deveres do Estado associados ao direito à educação e, em seguida, a algumas formas jurídicas de defesa e reivindicação que podem ser usadas a partir dessa gramática dos direitos fundamentais.

DEVERES DO ESTADO

O Brasil, como signatário dos tratados internacionais de direitos humanos, está obrigado a respeitar, proteger e promover os direitos humanos. Com base na interpretação oficial do Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da ONU, no Comentário Geral n. 13/1999⁴, o direito à educação não é diferente.

O *dever de respeitar* significa que o Estado não pode criar obstáculos ou impedir o exercício do direi-

4 Disponível em: <<http://acnudh.org/wp-content/uploads/2011/06/Compilation-of-HR-instruments-and-general-comments-2009-PDHJTimor-Leste-portugues.pdf>>.

to humano à educação, especificamente das liberdades educacionais. Isto implica obrigações de abstenção, pois trata daquilo que os Estados não devem fazer. Por exemplo, o Estado não pode impedir que as pessoas se eduquem, pesquisem e divulguem o conhecimento, não pode impedir o debate e a divergência democráticos na escola e nas universidades, que se organizem cursos livres nas comunidades e demais meios, ou que se abram instituições de educação, cultura ou escolas formais, nesse caso desde que respeitem as condições estabelecidas nas normas sobre o tema e os objetivos republicanos e democráticos da educação.

O *dever de proteger* exige que o Estado atue (obrigação ativa). É necessário tomar medidas para evitar que terceiros (pessoas, grupos ou empresas, por exemplo) impeçam o exercício do direito à educação em todas as suas dimensões. Por exemplo, no Brasil, o ensino é obrigatório entre 4 e 17 anos; nem mesmo pais, mães ou responsáveis de uma criança podem impedir seu acesso à escola, cabendo ao Estado atuar na proteção da criança.

O *dever de promover* é outra obrigação ativa, esta direcionada ao próprio Estado. Refere-se às ações públicas que devem ser adotadas para a realização e o exercício pleno do direito humano à educação. São as leis que definem como deve ser a educação e o ensino no país, estabelecem os padrões de qualidade e as políticas pú-

blicas que concretizam tal direito, determinam o investimento em educação e nas escolas, bem como o planejamento estatal para a progressiva realização do direito.

COMO DEVE SER A EDUCAÇÃO ESCOLAR?

É importante saber como o Estado deve garantir o direito à educação. A Constituição Federal de 1988 (artigo 206) fala em princípios a serem seguidos:

- igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- **VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS** da educação escolar;
- **GESTÃO DEMOCRÁTICA** do ensino público;
- garantia de padrão de qualidade.

Ver capítulos
7 e 8

Ver capítulos
3 e 4

Violando-se qualquer desses direitos, está violado o próprio direito à educação, pois todos são condições para a sua realização.

COMO EXIGIR?

Se a educação é um direito, isso implica que ela é exigível aos seus devedores, em geral, o Estado. Existem diferentes formas de mobilizar essa gramática. Adota-se aqui uma concepção ampla de exigibilidade com duas dimensões: social e judicial.

A *exigibilidade social* diz respeito à pressão social que um conjunto de pessoas e movimentos sociais podem realizar. Se a sociedade não pressiona, por exemplo, por uma escola de qualidade, dificilmente o Estado se sentirá obrigado a oferecê-la. Do mesmo modo, se famílias e estudantes não reclamam quando o transporte ou a merenda escolar deixam de ser oferecidos ou são de má qualidade, é possível que a situação permaneça inalterada e que nada aconteça com as autoridades responsáveis, ainda que direitos garantidos por lei estejam sendo violados.

Essa forma de exigibilidade também pode envolver ações de incidência junto às instituições públicas em favor de legislações e políticas públicas capazes de efetivar, na prática, o direito humano reconhecido pela Constituição, pelas leis e pelos tratados internacionais.

Envolve ainda o monitoramento permanente de tais políticas e normas para que sejam evitados retrocessos. Alguns caminhos para essa exigibilidade administrativa são: a criação de associações civis, fóruns e movimentos de defesa de direitos; a participação em **CONSELHOS** (de educação, escolares, de alimentação escolar, do Fundeb, etc.), o pedido de informações públicas com base na Lei de Acesso à Informação, Lei n. 12.527/2011, o direito de petição aos órgãos públicos, o acompanhamento do ciclo orçamentário e dos planos de educação, dentre outras formas.

Ver capítulo 4

Por fim, a *exigibilidade judicial*, também chamada de justiciabilidade, consiste em usar as possibilidades oferecidas pelo sistema de justiça (Poder Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública e advocacia) para impedir ou evitar a violação de um direito, seja ela decorrente de omissão (exemplos: falta de vagas na escola, recusa de matrícula, não oferecimento de classes de **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**) ou por ação (exemplos: número excessivo de estudantes por sala de aula, desvio de recursos da educação).

Ver capítulo 13

Vale ressaltar ainda que uma demanda jurídica pode ser feita de maneira direta ao sistema de justiça, sem a intermediação de órgãos públicos, situações em que, em geral, é necessária a presença de um advogado; ou indiretamente, com o apoio de órgãos públicos

(Ministério Público e Defensoria Pública) e entidades sociais de defesa que oferecem assessoria jurídica, como os sindicatos. O Ministério Público e a Defensoria Pública são obrigados a receber, demandar e dar encaminhamento jurídico às comunicações feitas pela sociedade.

Antes de recorrer às vias judiciais, entretanto, é importante tentar resolver a questão pela via administrativa. E isso por dois motivos: porque, em muitos casos, a via administrativa é suficiente para que a questão seja resolvida; porque os documentos que são coletados administrativamente (comunicados da escola, diretoria de ensino ou da secretaria de educação, resposta a uma petição ou pedido de informação pública, etc.) servem como provas da situação de violação do direito à educação.

São variados os instrumentos jurídicos para a defesa do direito à educação, conforme o tipo de demanda e o bem jurídico em questão, por exemplo: trata de exigir o dever de respeitar e proteger as liberdades de ensino ou de determinar o atendimento educacional de estudantes? É uma ação individual ou coletiva? Questiona-se uma lei ou uma decisão da autoridade administrativa – o secretário de educação, por exemplo?

Nesse ponto, é importante analisar e decidir com o máximo de informações e apoio disponíveis.

PARA SABER MAIS

AÇÃO EDUCATIVA; REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE et al. *Manual de defesa contra a censura nas escolas*. 2. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2022. Disponível em: <www.manualdedefesadasescolas.org>.

MAIA, Ana Paula et al. *A escola na rede de proteção dos Direitos de Crianças e Adolescentes* [Guia]. São Paulo: Ação Educativa, 2018. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/12/rededeptrotecao_site2.pdf>.

PLATAFORMA DHESCA BRASIL; AÇÃO EDUCATIVA. *Direito humano à educação*. Curitiba / São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil / Ação Educativa, 2009. Disponível em: <www.cnte.org.br/images/stories/2012/cartilhaeducacaoacaojustica.pdf>.

PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA NA ESCOLA PÚBLICA

Márcia Aparecida Jacomini

A temática da participação e da democracia na **ESCOLA PÚBLICA** tem sido bastante debatida e estudada nos últimos 40 anos. As reflexões, pesquisas e ações em prol de uma gestão democrática da escola, apoiada na mais ampla participação das comunidades escolar e local nos processos de elaboração e desenvolvimento da práxis educativa, coadunam, *grosso modo*, com duas ordens de questões que envolvem a educação escolar: a compreensão de que o ato educativo requer relações democráticas e a importância de uma sólida formação com base em princípios democráticos, com vistas à democratização da sociedade.

A construção de sociedades democráticas, sejam as de visão liberal ou socialista – que possuem vários e distintos projetos –, requer indivíduos identificados, pelo menos, com os princípios políticos liberais, como rezam as relações políticas características da tradição moderna de democracia: direito ao voto, cidadania formal e

Ver capítulo 1

igualdade perante a lei. Assim, a democratização da sociedade, como processo inacabado, só se faz historicamente na medida em que, nos diferentes espaços sociais, os indivíduos pautem suas ações políticas por relações de poder com – e não sobre – o outro; portanto, sem enxergar o outro como inimigo a ser derrotado ou eliminado. Isso, evidentemente, quando não estão em jogo interesses antagônicos que implicam necessariamente o poder sobre o outro.

No atual contexto histórico, em que o autoritarismo, a intolerância e a violência se fortalecem nas relações sociais, é fundamental que a escola, enquanto instituição que contribui para a formação das novas gerações, ofereça aos estudantes conteúdos e práticas que lhes permitam a mais ampla reflexão dos significados sociais e políticos das formas autocrática e democrática de organização das sociedades.

Adota-se como pressuposto que a garantia constitucional do direito à educação, consagrada no Brasil somente no final do século XX, encontra-se em processo de consolidação e enfrenta obstáculos de ordens socioeconômica e político-cultural, dada a nossa tradição autoritária e excludente. Uma verdadeira efetivação do **DIREITO À EDUCAÇÃO** enquanto direito social, conforme a Constituição Federal de 1988, significa garantir um ensino de qualidade para todos. A universalização do

acesso a uma escola desprovida das condições necessárias ao desenvolvimento de um processo educativo que favoreça a **FORMAÇÃO INTEGRAL** dos estudantes tende a reforçar a reprodução de desigualdades sociais já existentes. Assim, padrões de exclusão podem acabar se deslocando para uma exclusão *dentro* da escola, uma vez que os estudantes não conseguem ter acesso satisfatório ao conhecimento em uma escola que não é inclusiva e que não contesta as desigualdades.⁵

DEMOCRACIA COMO CONTEÚDO E COMO VIVÊNCIA

A construção de processos formativos participativos e democráticos nas escolas pode contribuir para que os estudantes compreendam e analisem criticamente as diferentes formas históricas de organização das sociedades e suas consequências em termos dos direitos humanos e de justiça social. Uma formação democrática se faz com experiências educativas de participação e tomada de decisão coletiva em instâncias de democracia direta e representativa, que proporcionem vivências favoráveis à constituição de personalidades não autoritárias. A despeito da ampla literatura que trata dessa temática e de

5 BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 217-227.

sua importância para a manutenção da democracia em sociedades como a nossa, divididas em classes e com alta desigualdade social, desenvolver práticas educativas não impositivas no cotidiano escolar ainda é um desafio.

A luta pela (re)democratização do país e o fim da ditadura civil-militar nos anos de 1980 levaram à elaboração daquela que ficou conhecida como a Constituição que mais direitos civis, políticos e sociais se propôs garantir à população brasileira. O processo de democratização do acesso à escola e a perspectiva democratizante das relações e da gestão escolares permitiram a inscrição do princípio constitucional de gestão democrática da escola pública. Esse princípio deveria ser definido e regulamentado pelos sistemas de ensino, de forma a garantir a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico e da comunidade escolar e local nos **CONSELHOS DE ESCOLA**, conforme o artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996).

Ver capítulo 4

Esse importante passo em termos de legislação, refletiu-se de distintas formas nos sistemas de ensino. Nesses mais de 30 anos desde 1988, a implementação e a prática das políticas de participação nas escolas públicas têm sido instáveis e flutuantes, pois o entendimento da democracia como princípio organizador das relações educativas ainda não se encontra consolidado.

Ao criticar a concepção bancária de educação, Paulo Freire⁶ chamou nossa atenção para o perigo de uma educação que coloque os estudantes em uma condição de sujeição e passividade frente aos conteúdos e ao professor, e defendeu o ato educativo como ação e reflexão sobre o mundo. Ou seja, uma relação entre sujeitos de vontade que, por meio do interesse e do esforço, modificam as suas compreensões e ações sobre a realidade.

Podemos dizer que nas escolas de educação básica estão presentes o interesse e o esforço, mas também a imposição, visto que as relações hierárquicas e autoritárias que ainda não foram superadas em nossa sociedade são refletidas e refratadas pelas escolas. Daí a importância de a comunidade escolar ter consciência desse processo e fortalecer os aspectos democráticos e participativos, apostando na autonomia intelectual, moral e ética de educandos e educadores.

Uma educação democrática entende a formação das novas gerações em sua integralidade histórica, e leva em conta a cultura como conteúdo.⁷ Isso implica romper com os fazeres pedagógicos estáticos, que

6 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

7 PARO, Vitor Henrique. *Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação*. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 4)

Ver capítulo 5

Ver capítulo 12

Ver capítulo 6

transformam estudantes em objetos passivos, recipientes a serem preenchidos com os conteúdos que serão cobrados nas **AVALIAÇÕES** em larga escala promovidas pelo governo, para as quais apenas interessam os índices e não o **DESENVOLVIMENTO INTEGRAL** dos alunos. Essa ruptura significa caminhar na contramão das atuais políticas educacionais, cujo foco tem sido os **RESULTADOS**, que normalmente se restringem a indicadores de aprendizagem de alguns conhecimentos. Significa também fortalecer a resistência das escolas à perspectiva educacional tecnicista, que tem reduzido a formação da maioria da população à aquisição dos conteúdos considerados essenciais à vida material da sociedade – adequação ao mercado de trabalho –, em detrimento de conteúdos mais civilizadores das relações humanas em termos econômicos, sociais e culturais.

Para tal, é importante apostar na construção de relações escolares disciplinares e políticas mais solidárias, colaborativas e dialógicas – e menos conflituosas – entre professores e estudantes. Em um local tão heterogêneo quanto a escola, até a forma como se administram os conflitos tem seu valor educativo. A escola dá exemplos concretos de como organizar a vida social e a convivência coletiva, com negociação, escuta e deliberação, em vez de imposições unilaterais baseadas no argumento da autoridade, muitas vezes utilizado para

justificar a imposição de uma visão sobre as outras. A ampliação de espaços e instâncias de participação na escola tem sido reconhecida tanto pela literatura acadêmica quanto pelas escolas de educação básica como medida fundamental para melhorar o ambiente educativo, a aprendizagem e as experiências formativas. As práticas de assembleias propiciam experiências em que a responsabilidade pela disciplina, pelo estudo e pela aprendizagem deixa de ser dos professores e dos gestores e passa a ser compartilhada pela comunidade escolar, tendo os estudantes como principais protagonistas. De acordo com Araújo⁸, as práticas de assembleias podem mudar radicalmente as relações interpessoais “se devidamente coordenadas com relações de respeito mútuo, permitem verdadeiramente a construção de um ambiente escolar dialógico e democrático”.

As experiências de escolas democráticas mundo afora indicam uma multiplicidade de formas de resistência aos padrões tradicionais de escolarização, mas em todas elas a participação é aspecto central para as decisões coletivas e o envolvimento e comprometimento de todos com o projeto educativo. Também está presente nessas experiências o entendimento de que só é possível formar sujeitos autônomos e democráticos

8 ARAÚJO, Ulisses. F. *Assembleia escolar: um caminho para resolução de conflitos*. São Paulo: Moderna, 2004.

em um processo educativo que conceba os estudantes como sujeitos de sua própria formação.

A participação e a democracia na escola são elementos fundamentais à efetivação do direito à educação e à qualidade do ensino, e essencial à formação de personalidades não autoritárias. A democratização da sociedade, mesmo dentro dos limites das sociedades capitalistas, depende em certa medida da formação propiciada pelos processos de escolarização e, portanto, quanto mais eles estiverem respaldados em práticas participativas que favoreçam a formação crítica, mais a escola contribuirá para o questionamento do autoritarismo e da desigualdade na sociedade brasileira. Nas experiências históricas de escolas democráticas, é no chão dessas instituições que nasceram e frutificaram as melhores e mais bem-sucedidas experiências de participação e democracia que conhecemos, muitas vezes como forma de resistência às políticas educacionais. Assim ocorreu em 2015, com o movimento de ocupações das escolas de educação básica.

Por mais que a democracia no Brasil nos remeta mais a um plano de esperanças do que de realizações⁹, é fundamental que ela esteja presente no cotidiano

9 CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo / Niterói, RJ / Brasília, DF: Cortez / EdUFF / Flacso do Brasil, 1999.

escolar, na busca por uma formação humanizada e comprometida com a construção de uma sociedade menos desigual, que forme indivíduos capazes de defender e exercitar a democracia nas diferentes instituições sociais.

PARA SABER MAIS

BEANE, James; APPLE, Michael. O argumento por escolas democráticas. In: APPLE, Michael; BEANE, James (org.). *Escolas democráticas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 9-43.

BENEVIDES, Maria Victoria Mesquita. Cidadania e democracia. *Lua Nova*, São Paulo, n. 33, p. 5-16, 1994. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ln/n33/a02n33.pdf>.

PARO, Vitor Henrique. *Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação*. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 4)

M^o

Escolas

1244

de #Ocupa

até o momento

Universidades

102

* segundo
Rede Brasil.

CONSELHOS DE ESCOLA: QUESTÕES NÃO SUPERADAS

Cileda dos Santos Sant'Anna Perrella e
Iracema Santos do Nascimento

Os Conselhos de Escola são colegiados formais de gestão participativa da **ESCOLA PÚBLICA**, compostos por representantes dos vários segmentos da comunidade escolar (direção, estudantes, mães/pais ou responsáveis pelos estudantes, professores, outros trabalhadores da escola) e da comunidade local. Os Conselhos de Escola têm funções deliberativas (tomar decisões, propor ações, elaborar normas internas da escola), consultivas (analisar questões e sugerir ações que podem ou não ser acatadas pela gestão escolar), fiscais (acompanhar e avaliar os vários âmbitos da vida escolar) e mobilizadoras (promover a participação dos vários segmentos escolares). Seu mandato, portanto, abrange questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras, contribuindo para o cumprimento das finalidades da escola.¹⁰

Ver capítulo 1

10 Boa parte das normas e diretrizes sobre o papel e funcionamento dos

Obedecem à lógica da democracia representativa e ao princípio constitucional da **GESTÃO DEMOCRÁTICA** da educação escolar. A inserção da gestão democrática como **PRINCÍPIO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL** (artigo 206) foi resultado de lutas de movimentos de educadoras(es) e de outros segmentos defensores da educação pública, que, durante a Assembleia Nacional Constituinte de 1987, na reabertura democrática pós-Ditadura Militar (1964-1985), se organizaram junto com outros setores para fazer valer a democracia em todos os âmbitos da vida nacional, sendo a escola básica pública compreendida como célula fundamental nesse processo de democratização.

O princípio constitucional da gestão democrática é reafirmado no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996) e no artigo 2º do Plano Nacional da Educação 2014-2024 (PNE, Lei n. 13.005/2014). Em seu artigo 14, que trata especificamente (embora rapidamente) da gestão democrática, a LDB estabelece ainda o princípio da “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. Legislações e normas

Conselhos Escolares mencionadas neste ensaio advêm dos cadernos que integram o material didático do *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares*.

municipais e estaduais também orientam a existência e o funcionamento desses conselhos.

Embora se tome como marco a Constituição de 1988, as experiências de conselhos vêm contribuindo há muito tempo para o exercício da tomada de decisão coletiva. No caso dos Conselhos de Escola, no período anterior à promulgação da Constituição, em meio à retomada das eleições para governador e para prefeito, experiências de gestão colegiada de escolas surgiram em algumas redes estaduais (Minas Gerais, Santa Catarina, São Paulo) e de municípios do Rio Grande do Norte e Rio Grande do Sul, e, ainda, no Distrito Federal.

Essas iniciativas, somadas às pressões e anseios populares pela democratização da sociedade e da escola, contribuíram para o surgimento do princípio da **GESTÃO DEMOCRÁTICA** na Constituição de 1988, reconhecendo a importância da construção de conselhos ou equivalentes nas escolas, entendidos como espaços políticos de participação. Desse modo, a criação dos Conselhos de Escola não surge como uma benesse do Estado, e tampouco isenta de conflitos, pois está associada à luta por direitos, incluindo o da participação política, ao questionamento de estruturas rígidas, hierarquizadas e centralizadoras em que poucos definiam o que deveria acontecer com muitos.

Ver capítulo 3

O DESAFIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NOS CONSELHOS ESCOLARES

A partir da promulgação da Constituição de 1988, houve um acúmulo de experiências e esforços no sentido de consolidar o Conselho de Escola como espaço político de deliberação, o que estimulou vários estudos e pesquisas sobre a sua existência, dinâmica, avanços e dificuldades. Em boa parte desses estudos, é consenso que o Conselho de Escola constitui um ganho para o processo de democratização da escola, que sua dinâmica resulta em inúmeros aprendizados, revelando a importância da busca por novos espaços de participação em que a representação deve traduzir a voz da maioria sem ignorar os dissensos.

No Conselho de Escola, o exercício da representação envolve tensões semelhantes às de outros espaços de participação política. Na escola, essa representatividade pode ser exercida contestando ou reafirmando relações de poder de uns sujeitos sobre outros, o que muitas vezes revela a defesa de interesses particulares sobre interesses coletivos.

A forma pela qual um Conselho de Escola é constituído define muito de sua atuação, e revela concepções de educação e participação do grupo ou das pessoas mais influentes no coletivo. Em outras palavras, se a perspectiva de funcionamento do Conselho de Esco-

la é meramente burocrática ou se é mais democrática. Em obediência à Constituição Federal e às legislações que dela decorrem, é comum que os Regimentos Internos desses conselhos ressaltem o princípio da gestão democrática. No entanto, observa-se em muitos casos que a existência de um Conselho de Escola não necessariamente garante uma participação efetiva e que as tomadas de decisão sejam de fato coletivas. Destacamos a seguir alguns aspectos do funcionamento de Conselhos de Escola que contradizem o princípio da gestão democrática, verificados nas nossas pesquisas em escolas e na literatura sobre o assunto.

Criação ou ativação – tornou-se lugar comum que o diretor ou a diretora da escola tome a iniciativa de criar ou reativar o conselho, mas qualquer representante dos segmentos da escola e da comunidade local pode dar início à mobilização para convocar e organizar as eleições desse colegiado.

Processo eleitoral – a convocatória para criação do conselho deve ser amplamente divulgada entre todos os segmentos da escola e da comunidade, com reuniões e mobilização para que haja candidatas(os) de todos os setores. Às vezes, a direção da

unidade escolar convida para participar do conselho, como se tivessem sido eleitos, aqueles familiares com maior presença na escola (na organização de festas, por exemplo), sobretudo os que demonstram maior alinhamento com a equipe gestora. *Sabe-se que não é fácil mobilizar candidatas(os) ao conselho, pois ainda não se conseguiu consolidar, no Brasil, uma cultura de participação na escola, mas é preciso experimentar estratégias que fortaleçam a democracia.*

Composição – a formação do conselho deve se balizar por alguns princípios e normas. Um deles é a paridade quantitativa entre representação do governo e da sociedade civil. O ideal é que o número de representantes dos profissionais da escola não seja maior do que dos outros segmentos e da comunidade local. Outro princípio é a proporcionalidade ou quantidade de conselheiros por segmento, o que muitas vezes é definido pelos sistemas de educação com base no tamanho da escola.

Presidência – considera-se “natural” que o(a) diretor(a) da escola seja um membro nato

do conselho, mas isso não significa que ele ou ela tenha de necessariamente presidir o colegiado, o que tem sido muito comum. Uma vez que o(a) diretor(a), pelo cargo que ocupa, é o(a) responsável por coordenar a execução das decisões do conselho, o ideal seria que outra pessoa ocupasse a presidência do colegiado, como forma de distribuir o exercício do poder na escola.

Representatividade – uma vez eleitos, de modo geral, os conselheiros não consultam os segmentos que representam sobre como devem se posicionar sobre os assuntos em pauta, até mesmo porque muitas vezes só tomam ciência disso nas reuniões. Tampouco dão retorno para seus segmentos sobre as decisões encaminhadas.

Caráter consultivo e deliberativo – a participação se torna esvaziada quando os membros percebem que estão ali não para discutir ideias e chegar juntos às melhores alternativas para os problemas da escola, mas apenas para ratificar decisões já tomadas, sem autonomia efetiva e real poder de decisão.

Pauta das reuniões – os dois aspectos anteriores têm muito a ver com a definição do conteúdo das reuniões. Pautas elaboradas unilateralmente pela direção da escola, conforme as exigências burocráticas das redes de ensino, não deixam margem para que famílias, estudantes e outros membros da comunidade apresentem suas demandas.

Horário das reuniões – frequentemente, as reuniões acontecem em dias e horários convenientes ao grupo interno da escola, sem levar em conta a disponibilidade dos outros segmentos, principalmente das famílias, o que termina dificultando a participação.

Espaço e dinâmica das reuniões – lugares acanhados, com cadeiras enfileiradas, sem anotações e projeções visuais que facilitem o acompanhamento dos registros, falta de liberdade e de tempo para a fala dos diferentes segmentos são elementos que desestimulam a participação equânime nos Conselhos de Escola.

Coordenação das reuniões – é comum que as reuniões sejam conduzidas pela direção da escola, com a justificativa de ser ela quem responde legalmente pela unidade escolar. No entanto, se contarem com o devido apoio, representantes de outros segmentos também podem aprender a coordenar as reuniões.

Desconexão com o projeto pedagógico – é comum que as reuniões tratem apenas de assuntos administrativos e financeiros, sem que se explicita aos participantes como isso se relaciona com a ação pedagógica da escola. Quando o projeto pedagógico é apresentado, isso ocorre apenas para que seja validado pelos conselheiros, não sendo ele objeto de maiores discussões.

POR CONSELHOS DE ESCOLA EFETIVAMENTE DEMOCRÁTICOS

Os itens sinteticamente destacados exibem algumas questões problemáticas do conteúdo e da forma de funcionamento dos Conselhos de Escola. As dinâmicas que regem grande parte desses conselhos são majorita-

riamente antidemocráticas (marcadas por centralização, hierarquização, autoritarismo, falta de transparência e individualização) ou pseudodemocráticas, fazendo uso da democracia para legitimar processos de exclusão. Uma contradição, entretanto, pode culminar com a transformação desses espaços: a ausência de democracia na implementação dos Conselhos de Escola encontra resistência por parte das comunidades escolares, que não os enxergam como instâncias legítimas, e isso pode provocar mudanças em direção à sua democratização.

O Conselho de Escola apresenta-se como lugar privilegiado para o exercício da relação representante e representado, da percepção da defesa de interesses gerais *versus* interesses particulares, do exercício da voz que tem o potencial de persuadir o outro e de reverter votos e decisões. Espaço de experiência democrática, de convergências e divergências de posicionamentos, onde conflitos podem ser evidenciados, negociados e encaminhados, em que o beneficiário imediato e final de todo o processo deve ser o estudante.

Observamos em nossas pesquisas que, mesmo em escolas onde as equipes se esforçam para garantir a participação do alunado e de suas famílias em variados momentos da vida escolar, os conselhos se mantêm como espaços “frios” e distantes de uma gestão em que estudantes, mães e pais tenham uma participação

efetiva. Isso ocorre possivelmente devido a uma visão disseminada de que os Conselhos de Escola seriam instâncias meramente formais. Em lugar de investir na transformação democrática desse espaço, a gestão escolar se dedica a outras possibilidades de estimular e garantir a participação dos segmentos.

O principal desafio para lidar com as questões não superadas dos Conselhos de Escola é tomar o princípio constitucional da gestão democrática não como mera formalidade, mas como guia orientador de um exercício democrático que possibilite às comunidades escolares se libertarem de regras, receitas e modelos prontos para (re)inventarem seus conselhos no calor da realidade e da experiência de cada espaço escolar.

PARA SABER MAIS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública*. Brasília, DF: Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_gen.pdf>.

PARO, Vitor Henrique. *Por dentro da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PERRELLA, Cileda dos Santos Sant'Anna. *Conselheiros e conselheiras de escola em formação: aprendendo e ensinando participação*. Curitiba: Appris, 2015.

NÃO

ANTES

ARRR



TE M
E GO



AVALIAÇÕES EXTERNAS: QUEM AVALIA QUEM?

Débora Cristina Goulart

Você já deve ter visto nos jornais e nas redes sociais uma lista com as melhores ou piores escolas do seu estado ou município. Esses *rankings* são produzidos para mostrar que as escolas *melhores* são aquelas que se saem melhor nas avaliações feitas pelo Ministério da Educação (MEC) ou pelas redes públicas de ensino. Melhores resultados parecem significar que os estudantes das escolas melhor colocadas sabem mais, ou são melhor formados, ou, ainda, que têm uma educação de qualidade melhor. Consequentemente, os estudantes das escolas com as piores pontuações devem saber menos do que os outros, ou são os professores destas escolas que ensinam mal? Talvez as duas coisas. Mas o que avaliam e para que servem essas avaliações?

Em primeiro lugar, estamos tratando de *avaliações em larga escala* como instrumentos de avaliação de políticas públicas educacionais. Elas também são conhecidas como avaliações de sistemas educacionais,

avaliações externas, ou, ainda, como avaliações padronizadas (standardizadas).¹¹

Esse tipo de avaliação seria uma forma de a sociedade, os governos, os especialistas e os profissionais da educação avaliarem a qualidade da educação pública ofertada em uma determinada rede de ensino (federal, estadual ou municipal). Seria, portanto, um instrumento de acompanhamento democrático da aplicação e da gestão dos recursos públicos, de formação dos profissionais da educação, da gestão de pessoas, do conhecimento adquirido pelos estudantes, etc.

Em sociedades democráticas é fundamental que existam mecanismos, espaços e processos para avaliar o andamento de políticas públicas e para sabermos se elas estão atingindo seus objetivos. Porém, atividades tão diferentes quanto colher abacaxis, produzir carros, garantir acesso à saúde pública ou socializar conhecimentos, com objetivos tão diversos, devem ser avaliadas de forma diferente, certo? Nem sempre.

Nos últimos 25 anos, as avaliações em larga escala têm assumido um papel central nas políticas educacio-

11 São conjuntos de provas aplicadas com uniformidade e, por serem de múltipla escolha, podem ser corrigidas sem interferência humana, possibilitando seu uso massivo com baixo custo de aplicação e correção; ainda que, em um país da dimensão do Brasil, os custos sejam inevitavelmente altos.

nais do Brasil, acompanhando uma tendência mundial e com incentivo de organizações econômicas internacionais. É o caso do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que visa produzir indicadores para comparar a qualidade da educação entre os países, vinculando o aprendizado de estudantes aos resultados das avaliações que, por sua vez, são associados à qualidade educacional.

O Pisa assume que provas de conhecimentos sobre Leitura, Matemática e Ciências, aplicadas a estudantes de 72 países¹², podem ser utilizadas para comparar esses países em termos de qualidade educacional. Contudo, isso só seria possível – pensando em termos ideais – se houvesse um alinhamento radical dos processos escolares em todos os países, por meio de um currículo que fosse muito semelhante.

Por outro lado, se tomarmos a educação como um processo de apropriação individual e coletiva dos conhecimentos e métodos de saber que a humanidade produziu ao longo da história e como instrumento de prática social, seria mesmo possível reduzi-la a um currículo único ou, para usar os termos da moda, a uma única matriz de competências? A concepção do siste-

12 A lista dos países participantes do Pisa em 2015 está disponível em: <www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>.

ma educativo a serviço da competitividade subordina a educação a uma lógica econômica, alterando seus princípios fundamentais. Nesses termos, portanto, a avaliação da educação será parametrizada pela aquisição de competências necessárias à empregabilidade em um mercado de trabalho flexível e precarizado.

É daí que seguem as políticas de currículo centralizado e uniformizado, que não mais emergem da diversidade de demandas dos sujeitos escolares, mas da ideia de que o aumento da pontuação nos exames indicaria que os estudantes estão aprendendo mais nas redes de ensino, independentemente da sua história, da sua composição, do seu financiamento, dos seus processos de expansão, das suas condições físicas, da formação de educadores, do contexto sociocultural e econômico de estudantes e famílias.

No Brasil, as avaliações em larga escala se consolidaram nos anos 1990, com a criação, em 1991, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ainda de caráter diagnóstico e amostral¹³, com divulgação pública dos resultados e sem elementos de comparabilidade entre escolas. Em 2005, a *Prova Brasil* passou

13 Apenas uma parte (amostra) dos estudantes faz as provas, e os resultados são generalizados e considerados como representativos de toda a população.

a ser censitária¹⁴, divulgada pela mídia e pelas redes de ensino a cada unidade escolar. Em 2007, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) articulou os resultados das provas dos estudantes¹⁵ a dados de evasão e de reprovação, passando a ser o principal indicador educacional em nível nacional, indicador objetivo do cumprimento das metas fixadas para as redes de ensino.

O Brasil tem aumentado lentamente a sua pontuação nas escalas numéricas das avaliações em larga escala hoje existentes no país. A série histórica do Ideb mostra que, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), o Brasil avançou 1,6 pontos em 10 anos (2007 a 2017), atingindo as metas em todos os anos. Já nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), avançamos 0,9 ponto, e atingimos a meta em somente três das seis edições do exame. O **ENSINO MÉDIO** tem o pior índice, com avanço de apenas 0,3 ponto e cumprindo as metas em somente a metade das edições.¹⁶

Mas o que significa, em termos educacionais, um crescimento de 1,6, de 0,9 ou de 0,3 pontos no Ideb? Significa somente que, em 10 anos, foram esses os in-

Ver capítulo 10

14 Todos os estudantes fazem as provas.

15 O Saeb passou a ser censitário e incorporou a Prova Brasil.

16 Os resultados do Ideb estão disponíveis em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado>>.

crementos observados nas avaliações em larga escala (ou decréscimos nas taxas de evasão e reprovação escolares) – um dado quantitativo. No entanto, ao longo das últimas duas décadas, a equivalência entre pontuação e qualidade educacional se consolidou de tal forma no Brasil, que as políticas educacionais são totalmente subjugadas pelo aumento da pontuação e pelo atingimento de metas, com a mídia insistindo na divulgação de *rankings* e com o empresariado e suas fundações educacionais repetindo a afirmação de que não falta dinheiro para a educação pública, mas **FOCO PARA MELHORAR OS RESULTADOS** nas avaliações.

Ao simplificar o processo educativo a números supostamente neutros e objetivos, as avaliações em larga escala criam um sistema de legitimação que comunica a “qualidade” para a sociedade de maneira simples e direta. E uma vez que os resultados das avaliações são sinônimos de boa ou má educação, os governos passam a se portar como meros reguladores do processo, responsabilizando escolas e professores e, eventualmente, distribuindo punições ou recompensas para quem não produz os resultados esperados.

A POLÍTICA DE BÔNUS AOS PROFESSORES EM SÃO PAULO

Vejam os mais de perto um caso emblemático de política de avaliação em larga escala no Brasil. Em 1996, o governo do Estado de São Paulo criou o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) com duplo objetivo: auxiliar na elaboração de políticas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) e orientar o planejamento pedagógico nas escolas. Em 2000, a Seduc-SP deu início ao *Bônus Mérito*, que passou a dar incentivos financeiros aos profissionais da educação cujas escolas atingissem as metas previstas. A pressão sobre professores crescia na medida em que a ex-secretária da educação de São Paulo afirmava que esta “é uma política de reconhecimento do esforço das escolas e de seu compromisso com o direito de todo aluno aprender”.¹⁷ Disso podemos concluir que as escolas que não atingiam as metas não haviam se esforçado o suficiente ou não eram “compromissadas” o suficiente.

17 CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, 2009. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf>.

Apesar do incentivo externo e do intenso controle para a produção de resultados, de acordo com os critérios da própria Seduc-SP, não se observou aumento significativo na pontuação no Saresp durante a última década. Há, apesar disso, um incremento de cerca de 10% na proficiência em Matemática dos estudantes do Ensino Médio, que passaram do nível “Abaixo do Básico”, considerado insuficiente, para “Básico”, considerado suficiente, embora não adequado. Apesar disso, nos últimos 10 anos, a proficiência da maioria dos estudantes da rede estadual (entre 70 e 80% do total) tem se concentrado nos dois níveis inferiores da escala (Tabela 1).¹⁸

Tabela 1. Níveis de proficiência em Língua Portuguesa (LP) e Matemática (MAT). Saresp 2009-2018, rede estadual paulista, 9º ano do Ensino Fundamental (EF) e 3º ano do Ensino Médio (EM)

Nível de proficiência	Ano	9º ano EF		3º ano EM	
		LP	MAT	LP	MAT
Básico	2009	57,0%	59,5%	40,6%	36,8%
	2018	56,2%	57,0%	37,6%	47,5%
	Varição	-0,8%	-2,5%	-3,0%	+10,7%

18 Os quatro níveis da escala de proficiência do Saresp são: (1) abaixo do básico; (2) básico; (3) adequado; e (4) avançado.

Abaixo do básico	2009	22,5%	27,6%	29,5%	58,3%
	2018	14,2%	26,3%	27,2%	46,6%
	Variação	-8,3%	-1,3%	-2,3%	-11,7%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponíveis em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br>>.

Nota: Na tabela só estão mostrados os dois níveis inferiores da escala de proficiência.

Em 2015, uma pesquisa com professores da rede estadual no município de Guarulhos/SP mostrou que ao mesmo tempo em que 33% discordavam da avaliação de qualidade da educação pelo Ideb, 67,9% discordavam da política de bônus a partir de avaliações externas. Ou seja, os professores não rejeitam as avaliações em larga escala, embora acreditem que seus resultados não deveriam estar vinculados a políticas de responsabilização ou a incentivos financeiros (bônus). Os docentes indicavam que as políticas que mais impactavam negativamente o seu trabalho eram o número excessivo de alunos por sala de aula (61,6%), seguido pelos **BAIXOS SALÁRIOS** (50,5%) e pela falta de tempo para a preparação de aulas (45,6%).¹⁹

Ver capítulo 7

¹⁹ Os resultados completos da pesquisa podem ser encontrados em Goulart (2016).

O parecer de 2013 do Serviço de Apoio à Bonificação por Resultados (SABR), encarregado de subsidiar tecnicamente as decisões relativas aos processos de bonificação por resultados da Seduc-SP, afirmou que, além do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), outros elementos explicariam a “dinâmica de evolução” dos dados, entre eles: “capacitação e aperfeiçoamento de docentes e funcionários técnicos e administrativos; **CONDIÇÕES DE TRABALHO** dos professores; envolvimento com pais e comunidade; adequação de infraestrutura das escolas; execução do calendário escolar conforme o programado”.²⁰ Isso quer dizer que a Seduc-SP sabe que indicadores educacionais como o Idesp não são um mero resultado do esforço e do compromisso de escolas e professores.

Já em 2017, um estudo do Grupo Técnico de Indicadores e Avaliação de Políticas Públicas (GIAPP)²¹ concluiu que “o retrocesso das metas em relação àquelas do ano anterior e a aparente falta de clareza na imple-

20 SÃO PAULO. SECRETARIA DE GESTÃO PÚBLICA. *Bonificação por Resultados – BR – Aprovação de Proposta e Análise dos resultados de 2013*. p. 9.

21 Vinculado à Secretaria de Planejamento e Gestão (SPG) do Estado de São Paulo, o GIAPP foi criado em 2017 para subsidiar o acompanhamento das metas do governo estadual.

mentação de critérios (...) reforçam o argumento de que a bonificação por resultados da Seduc-SP não está sendo efetiva em promover a melhoria do desempenho dos alunos, mesmo nos anos recentes (2012-2016)”.²² Ora, se um órgão de assessoria da própria Seduc-SP avalia como ineficiente um sistema de bonificação por resultados, qual seria a razão de mantê-lo?

A educação e as avaliações em larga escala têm, cada uma delas, a sua própria dinâmica. Quando associamos uma diretamente à outra estamos submetendo a educação a uma simplificação politicamente direcionada, que busca culpados pelos fracassos nos números e que desconsidera a educação como uma relação multidimensional, cultural e historicamente construída.

PARA SABER MAIS

BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (org.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos*. São Paulo / Florianópolis: Fundação Carlos Chagas / Insular, 2013. v. 1. Disponível em: <www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2018/10/Ciclo-de-Debates-1.epub>.

22 SÃO PAULO. SECRETARIA DE GESTÃO PÚBLICA. GRUPO TÉCNICO DE INDICADORES E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS. *Nota Técnica GLAPP 07/2017 – Bonificação por Resultados – BR – Proposta de Indicadores e Metas, relativa ao exercício de 2017*. p. 14.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>.

GOULART, Débora Cristina. Os professores da rede pública estadual frente à política educacional neoliberal. *Crítica e Sociedade*, Uberlândia/MG, v. 6, n. 1, p. 48-71, 2016. Disponível em: <www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/36340>.

GESTÃO PARA RESULTADOS NA ESCOLA PÚBLICA

Fernando Cássio

Em políticas públicas, a palavra *gestão* virou uma chave mágica para se referir a tudo aquilo que é eficiente, eficaz, responsável e sensível aos problemas das pessoas atendidas pelos serviços públicos. Sob o signo do combate à corrupção e da responsabilidade para fazer o melhor uso possível dos recursos públicos, ninguém parece discordar de que um bom gestor público é aquele que se cerca das melhores práticas e do melhor corpo técnico para tomar boas decisões, fruto de planejamento e de uma análise racional e minuciosa dos problemas existentes.

Na educação, a *boa gestão* se tornou uma espécie de bússola moral que regula a conduta de ministros, secretários, dirigentes, supervisores, diretores, coordenadores, professores e – podem acreditar – até de estudantes. Gestão de redes de ensino, gestão de escolas, gestão pedagógica, gestão de conflitos, gestão da aprendizagem, gestão da sala de aula, gestão do tempo, gestão das ta-

Ver capítulo 3

Ver capítulo 4

refas escolares, gestão emocional – a palavra “gestão” é usada para se referir a todos os processos relacionados à vida nas escolas e a todos os sujeitos escolares: de diretoras a professores, de coordenadores a supervisoras, de estudantes a equipes de apoio e famílias.

Neste breve capítulo, trato de um uso da palavra “gestão” que é diferente daquele utilizado quando falamos de **GESTÃO DEMOCRÁTICA** ou de **ESPAÇOS PARTICIPATIVOS** de tomada de decisão nas escolas. Aqui, a “gestão” evoca uma visão empresarial de que é possível decompor quaisquer processos complexos em processos mais simples, que poderão ser mais facilmente administrados para gerar os melhores resultados. Nesse ideário, tanto faz se estamos falando de uma escola pública, de um restaurante ou de uma loja de roupas.

Para ver se nos convencemos disso, seria bom analisar alguns efeitos concretos de uma *política de gestão para resultados* na escola pública. É o que faremos a seguir.

PLANEJAR, AGIR, AVALIAR

Muito antes de modas contemporâneas como *coaching* e mentoria, engenheiros de produção já atuavam na gestão empresarial²³ com seus *métodos*, formas

23 A Universidade Federal do ABC tem hoje um curso de graduação chamado “Engenharia de Gestão”.

sistematizadas de trabalho que, uma vez seguidas rigorosamente, seriam capazes melhorar a realização de diversas tarefas, trabalhos e etapas de produção ou entrega de produtos. Um dos métodos de gestão mais difundidos no mundo é o PDCA (*Plan-Do-Check-Act*²⁴), um ciclo com quatro etapas que se assemelha a um sistema de produção em larga escala que ficou conhecido como toyotismo. Um dos princípios-chave do toyotismo, o *Genchi Genbutsu*²⁵, prega a necessidade de ir até a fonte dos problemas para que se possa tomar a decisão correta.

Tudo isso parece meio óbvio para seres humanos que passam a vida resolvendo problemas triviais. Se o meu ônibus sai às 16:00, me organizo para estar no ponto neste horário. Se, depois de pegar esse ônibus mais de cem vezes, percebo que ele sempre se atrasa alguns minutos, fico menos ansioso quando, por causa de um problema qualquer, só consigo chegar ao ponto de ônibus às 16:04. Como o ônibus sempre se atrasa, aliás, com o tempo eu começo a sair de casa cinco minutos mais tarde todos os dias. Se, por alguma razão, uma mudança na política da empresa de ônibus passa a obrigar os motoristas a respeitarem os horários, quem

24 1) Planejar; 2) Executar; 3) Verificar; e 4) Atuar.

25 Que significa: “Vá e veja”.

chegar ao ponto de ônibus às 16:03 vai se dar mal, e, a partir de então, vai começar a sair mais cedo de casa (ou a andar mais rápido) para estar lá às 16:00. Planejar, executar, verificar, atuar: uma lógica simples, intuitiva e aparentemente natural para a gestão de problemas simples. Mas funcionará para um “problema” como a gestão de uma rede pública de ensino com, digamos, 5.000 escolas, 190 mil professores e 3,5 milhões de estudantes? Vejamos.

Diversos estudos têm criticado os efeitos do gerencialismo no mundo do trabalho, seja no setor público ou no privado. Essas pesquisas questionam a suposta neutralidade dos instrumentos de gestão, descrevem novas formas de pressão no trabalho por conta do produtivismo e analisam a contaminação da política pela gestão. Vincent de Gaulejac afirma que é na educação “que a pressão da ideologia gerencialista é mais evidente e mais inquietante”. O autor afirma que muitos políticos parecem hipnotizados pela gestão, e que, no fundo, isso tem a ver com a redução da educação a um problema puramente econômico.

Subordinar a educação a uma lógica puramente econômica vai significar, na prática, a adoção, nas escolas e nas redes de ensino, de métodos semelhantes aos utilizados na gestão das empresas. No fundo, tenta-se aplicar os métodos desenvolvidos pelos engenheiros de

produção a todo trabalho educacional e pedagógico. O problema é que aquilo que se deseja maximizar em termos de resultados em uma empresa (produtividade, lucro) não é exatamente aquilo que se tenta maximizar em termos de resultados em uma escola. Aliás, o que é mesmo que se tenta maximizar nas escolas?

É aqui que a lógica gerencial se encontra com a lógica das **AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS EM LARGA ESCALA**. As avaliações em larga escala são a parte de verificação (*Check*) do ciclo PDCA, aquela que permitiria descobrir o que está errado e poderia ser melhorado. O problema é que as avaliações em larga escala são limitadas na sua capacidade de revelar problemas do cotidiano escolar. Em geral, as avaliações informam apenas sobre o desempenho dos estudantes, os índices de evasão e repetência escolares e mais algumas poucas informações contextuais sobre as escolas. Esses indicadores dizem pouco sobre a eficácia do ensino, sobre a didática dos professores ou sobre os muitos problemas escolares que poderiam afetar os resultados dos estudantes nas avaliações.

A implementação de uma política de gestão para resultados em uma rede pública de ensino, portanto, não é uma coisa fácil de fazer e, além disso, implica uma série de problemas ao cotidiano escolar. Vejamos como isso funciona.

Ver capítulo 5

O MÉTODO DE MELHORIA DE RESULTADOS NA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO

Em 2016, a rede estadual de ensino paulista, maior rede pública do Brasil, começou a implantar um programa de gestão para resultados com base – é claro – em um método, que ganhou o nome pomposo de Método de Melhoria de Resultados (MMR). O MMR é uma variação do tradicional ciclo PDCA e do modelo de produção toyotista: buscar as raízes dos problemas para, a partir disso, adotar novas formas de ação. Ação, no caso das escolas, para a melhoria dos resultados nas avaliações em larga escala. Documentos internos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) mostram que veio da própria secretaria a sugestão de mudar a nomenclatura do programa sugerida pela consultoria privada que o desenhou, transformando a sigla PDCA em MMR.

Entrevistas com professores/as e diretoras/es de escolas da Zona Leste de São Paulo/SP, onde o MMR foi inicialmente implantado, revelam que o método nem sempre permite chegar à “causa-raiz” dos problemas. Nas reuniões em que a equipe de professoras fazia um *brainstorming*²⁶ para

26 O mesmo que “chuva de ideias”. Os ideólogos da gestão para resultados usam muitas expressões em inglês.

identificar as causas dos problemas da escola, as **CONDIÇÕES DE TRABALHO** e a precária infraestrutura da unidade escolar não eram causas admissíveis como raízes dos problemas da escola nos indicadores de aprendizagem.

tudo que a gente falasse... primeiro nem era tudo que a gente podia falar, porque a supervisora estava ali o tempo inteiro direcionando as coisas, né? (...) Ah, o aluno falta porque ele não tem estímulo. Mas por que ele não tem estímulo? Ah, ele não tem estímulo porque os professores não dão aulas boas. No final, caía sempre para o professor. (Professora de Língua Portuguesa, Itaquera, São Paulo/SP)

Para chegar à causa-raiz dos problemas, o MMR recomenda a adoção da técnica dos “cinco porquês”, em que se vai perguntando o porquê das coisas até chegar à causa mais profunda dos problemas. No caso da rede de ensino paulista, à causa mais profunda dos problemas que supostamente possam ser resolvidos dentro da própria escola – o que, evidentemente, não inclui aumentar os salários dos professores nem reformar os prédios escolares.

Em uma escola estadual de São Miguel Paulista (São Paulo/SP), onde as taxas de evasão escolar eram muito altas, todos os professores sabiam que a causa do

problema era o fato de a escola estar localizada perto dos empregos das mães e pais dos estudantes, e que assim que essas pessoas perdiam seus empregos, seus filhos e filhas eram imediatamente transferidos da escola. Em suma, não havia nada que a escola pudesse fazer para lidar com uma “causa-raiz” relacionada à disponibilidade de empregos e à dinâmica econômica da região. Ainda assim, o método exige que a escola eleja um problema, encontre a causa mais profunda desse problema e atue sobre ela. Diante da exigência, a equipe da escola elegeu a aprendizagem em Matemática como problema – “inventou” a causa-raiz mais fácil de atacar. Em qual escola, afinal, não há problemas de aprendizagem em Matemática? Assim, a equipe criou um pequeno projeto de educação financeira (que já pretendia fazer) e cumpriu a demanda de realizar uma ação (*Act*) para atacar um problema fabricado. Um professor de Língua Portuguesa da mesma escola relatou que o foco na Matemática – problema que é comum a todas as escolas – foi a forma encontrada para proteger os professores de Língua Portuguesa das pressões da supervisão escolar por resultados. Segundo ele, diversos projetos de leitura e escrita já estavam em andamento na escola, e os professores não queriam abrir mão do trabalho pedagógico em curso para atender às exigências do MMR (que vinham de fora).

Uma professora de Língua Portuguesa de outra escola contou que, ao longo de sua carreira, sempre soube identificar as causas dos problemas pedagógicos em suas salas de aula, atuando sobre eles:

Aí vai até chegar na [causa] raiz, até você não ter mais a resposta para aquilo, e isso é o ponto que a gente tem que partir dali. O que a gente vai fazer pra conseguir, que plano de ação nós vamos montar pra sanar essa dificuldade. Então, em Português sempre cai nisso: a leitura, a leitura, a leitura. Por que o aluno não lê? Ah, porque não é prazeroso, porque o aluno lê algo que é imposto. Por exemplo, uma coisa que eu já fazia, e continuo fazendo uma vez por semana, (...) uma aula inteira é só pra leitura. Eu não vou lá com: “você tem que ler Machado de Assis”. Não. Essa aula é de leitura livre, e eu falo isso pra eles desde o começo do ano. Deixo bem claro. Ai eles falam: “Posso ler gibi?”. Pode. “Posso ler mangá?”. Pode. (Professora de Língua Portuguesa, Cidade Líder, São Paulo/SP)

Depois de uma hora detalhando com paixão as muitas atividades que realiza com as suas turmas de **ENSINO MÉDIO**, essa professora relatou que o MMR a tem feito se sentir cansada pela primeira vez em 23 anos, tempo em que ela trabalha na rede estadual paulista, sempre na mesma escola.

Ver capítulo 10

As pressões por resultados levam os professores e professoras da rede estadual paulista a burlarem as Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAP), provas de Língua Portuguesa e Matemática que são aplicadas ao longo do ano para acompanhar os indicadores das escolas – e para monitorar a aplicação do MMR. Diversos professores relatam as formas de “treinar” os estudantes para as provas, seja aplicando simulados prévios com as mesmas questões (as provas chegam uma semana antes nas escolas), seja ajudando deliberadamente os estudantes durante a realização do exame. Como o objetivo da gestão para resultados não é outro senão o cumprimento das metas, as escolas simplesmente se adaptam e burlam os sistemas de avaliação para cumpri-las.

METAS A TODO CUSTO

Estudantes com dificuldades, professores recém-formados, famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica e diretores escolares inexperientes são, evidentemente, uma ameaça ao alcance das metas. A pressão por resultados enfraquece os laços pedagógicos e afetivos necessários à construção de relações educativas na escola. Despotencializa o trabalho pedagógico. A escola se transforma em um centro de produção e gestão de indicadores que, no fim, dizem

pouco ou nada sobre os problemas mais profundos da educação. As causas-raízes, todas elas, permanecem intocadas. É aqui que recomeça a discussão sobre os **SENTIDOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA** e sobre aquilo que almejamos para uma escola pública **DEMOCRÁTICA** e socialmente referenciada.

Ver capítulo 1

Ver capítulo 3

PARA SABER MAIS

CÁSSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie*: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CATINI, Carolina de Roig. *Privatização da educação e gestão da barbárie*: crítica da forma do direito. 2. ed. São Paulo: Edições Lado Esquerdo, 2018. Disponível em: <<https://www.gepecs.fe.unicamp.br/publicacoes/privatizacao-da-educacao-e-gestao-da-barbarie-2a-edicao>>.

GAULEJAC, Vincent de. *Gestão como doença social*: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2007.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa*: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

CONDIÇÕES DE TRABALHO E SALÁRIOS DOS PROFESSORES

Andreza Barbosa

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, estabelece os princípios com base nos quais o ensino deve ser ministrado no Brasil, e menciona, como alguns desses princípios:

V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996) reafirma a “VII – valorização do profissional da educação escolar” como princípio para o oferecimento do ensino e, em seu artigo 67, incumbe os sistemas de ensino de promoverem a

valorização dos profissionais da educação por meio do estabelecimento de estatutos e planos de carreira para o magistério público que, dentre outras coisas, garantam: “III – piso salarial profissional” e “VI – condições adequadas de trabalho”.

Esses textos legais parecem reconhecer a importância da valorização dos profissionais da educação, reconhecendo ainda que essa valorização estaria relacionada às condições de trabalho docente e, especialmente, aos salários recebidos pelos professores.

Embora a Constituição Federal e a LDB não especificuem a compreensão que se tem de “condições de trabalho adequadas” e, embora o termo “condições de trabalho docente” seja amplo e envolva desde as condições do ambiente no qual o trabalho se desenvolve até as formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade, os salários dos professores configuram elemento central nas pesquisas sobre as condições de trabalho docente, uma vez que os salários têm uma série de dobramentos no trabalho desenvolvido pelo professor.

O QUE MOSTRAM AS PESQUISAS SOBRE SALÁRIOS DE PROFESSORES?

O magistério no Brasil é uma profissão reconhecidamente mal remunerada. Ainda que possa haver discordâncias quanto a isso e, ainda que os estudos

apontem uma heterogeneidade muito grande nos salários recebidos pelos professores de diferentes redes e níveis de ensino, várias pesquisas têm enfatizado a discrepância salarial dos professores em comparação com outras profissões das quais se exige o mesmo nível de formação.

Uma das consequências dos baixos salários é a redução da atratividade da profissão docente, pois menos estudantes buscam os cursos de licenciatura e menos egressos dos cursos de licenciatura se dedicam efetivamente à profissão. Os baixos salários também afetam os professores enquanto sujeitos que precisam lidar com a redução do poder aquisitivo e com o aumento da sensação de desânimo e de insatisfação com o trabalho. Contribuem, assim, para o abandono do magistério por parte dos professores já inseridos na docência.

Além dessas implicações, também se observa uma estreita relação entre salários e jornada de trabalho docente, pois é possível observar o aumento do número de horas trabalhadas por parte dos professores como forma de compensar os baixos salários, o que, por sua vez, acarreta problemas como o aumento da rotatividade e da itinerância dos professores nas escolas, **PROBLEMAS DE SAÚDE**, aumento do absenteísmo, comprometimento do tempo destinado às atividades extraclasse e pouco investimento no aprimoramento profissional.

Ver capítulo 8

A produção de conhecimento sobre salários de professores mostra, portanto, que os baixos salários podem afetar negativamente o trabalho realizado pelos professores, sobretudo quando esses ampliam o número de horas trabalhadas para aumentar seus ganhos. Isso é preocupante, porque a docência é uma tarefa complexa, que exige grande envolvimento intelectual, emocional e físico do professor, e à qual se atribui grande importância social. Quando o professor aumenta muito o número de horas trabalhadas, a qualidade do trabalho realizado tende a diminuir, pois é muito difícil dar conta de tarefas tão complexas e exigentes sem o tempo necessário para tal.

A Constituição Federal e a LDB reconhecem a importância dos salários dos professores no quadro mais amplo das condições de trabalho docente pois, como já mencionado, ambas estabelecem a necessidade da criação de um piso salarial profissional para o magistério no Brasil. Em 2008, foi aprovada a Lei n. 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Essa lei estabeleceu o valor de R\$ 950,00 mensais como sendo o mínimo a ser pago aos professores da Educação Básica com formação de nível médio por uma carga horária de trabalho de 40 horas semanais, e estabeleceu ainda que 2/3

(dois terços) da jornada de trabalho dos professores fossem destinados às atividades com alunos. O valor do piso salarial é atualizado todo mês de janeiro e, em 2019, ele corresponde a R\$ 2.557,74. O piso é uma lei federal, que deve ser cumprida por todos os estados e municípios do Brasil.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE, Lei n. 13.005/2014), aprovado em 2014, prevê em sua meta 17 “Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE”, e, em sua meta 18, também prevê

*Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, **tomar como referência o piso salarial nacional profissional**, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.*

Com base nisso, parece que a legislação brasileira reconhece a importância da garantia de condições de trabalho adequadas aos professores, sobretudo melho-

res salários, como ressaltam diversas pesquisas educacionais na temática do trabalho docente.²⁷ Apesar disso, pouco se observa de avanço quanto a essas questões no cotidiano do trabalho. Isso acontece porque investir em melhores condições de trabalho para os professores, sobretudo na melhoria de salários, significa ampliar os recursos investidos em educação, já que a grande maioria dos professores brasileiros trabalha na educação pública e os gastos com pagamentos de salários representam a maior parte dos gastos com educação.²⁸

Assim, para além da discussão dos efeitos da precarização das condições de trabalho no trabalho dos professores, a temática dos salários docentes precisa ser compreendida e enfrentada no cenário de disputa pelos fundos públicos.

É PRECISO ENFRENTAR A QUESTÃO DOS BAIXOS SALÁRIOS

Temos observado sucessivos anúncios de cortes nos recursos destinados à educação, justificados pelo argu-

27 Uma longa bibliografia sobre o assunto pode ser encontrada em Barbosa (2011).

28 PINTO, José Marcelino de Rezende. O custo de uma educação de qualidade. In: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira (org.). *Políticas educacionais e organização do trabalho na escola*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 57-80.

mento de que o Brasil já investiria o necessário e, mesmo assim, teria um desempenho abaixo do esperado nas **AVALIAÇÕES NACIONAIS E INTERNACIONAIS**. Esses cortes têm efeitos diretos nas condições de trabalho docente. Primeiro, porque investir em melhoria de salários de professores implica, necessariamente, aumentar os gastos com educação, e não reduzi-los. Segundo, porque a responsabilidade pelo baixo desempenho dos estudantes brasileiros nas avaliações costuma recair sobre os professores. Assim, temos um cenário perverso em que é cobrado dos professores um melhor **DESEMPENHO**, ao mesmo tempo em que lhes são negadas condições de trabalho adequadas para a realização de seu trabalho e que contribuem para a sua desvalorização.

Tendo isso em vista, a discussão das condições de trabalho docente, especialmente no que diz respeito aos salários, precisa ser enfrentada não apenas no nível das organizações de classe, como os sindicatos, mas também no campo acadêmico e político mais amplo. Se preocupam as precárias condições de trabalho e salário dos trabalhadores em geral, preocupa ainda mais a precarização das condições de trabalho e os baixos salários dos professores em função dos impactos que isso pode ter sobre o seu trabalho e, consequentemente, para o conjunto da sociedade.

Ver capítulo 5

Ver capítulo 6

Se a educação é, de fato, prioridade nacional, isso precisa repercutir no orçamento destinado à educação e à valorização dos professores, possibilitando, no mínimo, o cumprimento do estabelecido nas leis. Não podemos continuar esperando que os professores se responsabilizem sozinhos por todas as mazelas da educação brasileira e, mais ainda, que façam isso heroicamente, à revelia de suas condições de trabalho.

PARA SABER MAIS

BARBOSA, Andreza. *Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente*. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Araraquara, SP: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101508>>.

HIRATA, Guilherme; OLIVEIRA, João Batista Araujo e; MÉRIB, Talita de Moraes. Professores: quem são, onde trabalham, quanto ganham. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 179-203, 2019. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ensaio/v27n102/1809-4465-ensaio-27-102-0179.pdf>.

JACOMINI, Márcia; ALVES, Thiago; CAMARGO, Rubens Barbosa de. Remuneração docente: desafios para o monitoramento da valorização dos professores brasileiros no contexto da Meta 17 do Plano Nacional de Educação. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, n. 73, 2016. Disponível em: <www.redalyc.org/pdf/2750/275043450073.pdf>.

CAPÍTULO 8

O QUE SIGNIFICA A PERSEGUIÇÃO AOS PROFESSORES?

Gabriel Meneses Barros

Cena 1: Domingo, final da tarde. Um professor está vendo TV com sua família. Sente o seu celular vibrar e vê a mensagem do coordenador pedagógico de sua escola, solicitando o envio do planejamento anual de aulas.

Cena 2: Professora chega apressada à escola com duas bolsas cheias de materiais preparados durante o final de semana. Na sala dos professores, alguém nota a quantidade de materiais em suas sacolas e diz, em tom irônico: “assim o índice da escola vai subir”.

Cena 3: A aula é interrompida pela inspetora. O diretor solicita a presença do professor em sua sala. O docente termina a atividade – um debate sobre aborto – e

se dirige à sala do diretor. Lá ele encontra o pai de uma de suas alunas, e descobre que foi instaurada uma sindicância para investigar irregularidades no conteúdo de suas aulas de Ciências.

Cenas assim têm sido comuns nas escolas, onde professores são cada vez mais perseguidos, vigiados e controlados. Sentem-se sozinhos, desamparados; têm a impressão de que perderam a dignidade. O mal-estar afeta a qualidade de seu trabalho, atingindo estudantes e colegas de trabalho. Também perpassa a gestão escolar, que às vezes corrobora as queixas contra o professor e às vezes o defende, mas também sofre com perseguições de seus superiores hierárquicos na rede de ensino.

“NEM EM CASA EU TENHO PAZ”

Como professores, costumamos estar atentos às ações de perseguição mais concretas que ocorrem nas escolas, materializadas em advertências orais ou escritas, e mesmo em bilhetes e recados das famílias. Com isso corremos o risco de esquecer as inúmeras situações corriqueiras, miúdas, que também geram estresse e desgaste emocional. Esse tipo de perseguição, silenciosa e velada, aparece no cotidiano escolar na forma

de uma falsa ajuda, orientação ou apoio por parte de colegas ou de superiores. Como não é explícita, é de difícil elaboração por parte dos profissionais da educação, e pode levar a formas de sofrimento cujas causas jamais são identificadas.

Vejam os exemplos da Cena 1, em que um professor é cobrado pela realização de uma tarefa em seu dia de descanso. O que se vê ali é um caso bastante comum, em que uma ferramenta tecnológica elimina as fronteiras entre público e privado e os espaços de lazer são invadidos pelo trabalho. Paulatinamente, vai se perdendo a dimensão da separação entre trabalho e descanso. As facilidades tecnológicas das redes sociais aumentam a demanda de trabalho dos professores, tornando mais complexa a atividade docente: como lidar com os grupos de WhatsApp da escola? É recomendável criar grupos com alunos? Como lidar com demandas ininterruptas de comunicação? No caso de grupos com profissionais da escola, o meio tecnológico pode se tornar uma via de perseguição. Cobranças dos superiores fora do horário de trabalho vão sendo naturalizadas; ao mesmo tempo, muitos temem sair dos grupos de WhatsApp para não serem malvistas e não sofrerem represálias. O excesso de cobrança, que extravasa o horário de trabalho e o espaço da escola, se desdobra em

desgastes, em estresse e na perda do tempo de lazer e de ócio, fundamentais para a criatividade do sujeito.

“A SENSAÇÃO É QUE ESTOU SOZINHO”

Há um tipo de perseguição horizontal ao professor em que os próprios colegas passam a pressioná-lo. Vejamos um exemplo observado em uma escola, que decidiu utilizar um pequeno caderno para registrar informações sobre os alunos faltosos com a justificativa de localizar os estudantes que cabulavam as aulas, o que era costume na escola. Apesar da explicação, não estava suficientemente clara a razão da adoção do caderno e nem quem seria responsável por acompanhá-lo diariamente para checar as oscilações de presença. Apesar disso, os professores se dispuseram a colaborar, à exceção de uma professora cuja maioria das aulas eram no **PERÍODO NOTURNO**. Ela se negou a preencher o caderno, afirmando que essa não era atribuição sua, que as aulas noturnas já eram esvaziadas, e que não gostaria de perder tempo com isso. Não houve nenhuma perseguição explícita contra ela, o grupo teve a percepção tácita de que ela não estava colaborando com todos.

A Cena 2 ilustra uma situação desse tipo. É comum que os professores sintam-se desestimulados ou rotulados pelos próprios colegas por conta de posicionamentos críticos e até por realizarem determinadas atividades. A

Ver capítulo 10

competição entre professores é estimulada pelo regime de classificação que vai sendo inculcido pelas avaliações externas, como se um resultado elevado nessas provas fosse o prerequisite exclusivo para afirmar que os professores e suas aulas são bons ou ruins. Contribuem para isso as políticas educacionais de remuneração ou incentivo financeiro por desempenho individual (**BÔNUS**). Alcançar **BONS INDICADORES** torna-se um fetiche, de modo que aqueles com as notas mais altas passam a ser visados pelos demais. Em uma sociedade individualista tudo é pretexto para perseguir²⁹, e aqueles que ignoram a competição ou se recusam participar de ações persecutórias contra colegas também são perseguidos. Na lógica narcísica do mundo, o outro não é só o diferente, mas um adversário que precisa ser confrontado e eliminado – no caso das escolas, a “eliminação” pode significar a remoção da escola ou um afastamento por licença médica.

Ver capítulo 5

Ver capítulo 6

“EU JÁ NÃO SEI O QUE FAZER”

A Cena 3 evoca um caso infelizmente recorrente de censura e perseguição institucional nas escolas, que

29 É bom lembrar que nem toda intervenção sobre o trabalho de um professor pode ser considerada perseguição. Há situações-limite – de violações do direito à educação – em que o trabalho docente pode e deve ser regulado (ver o capítulo 2).

encontra lastro no fundamentalismo religioso e em movimentos reacionários como Escola Sem Partido. O agravante, no contexto brasileiro, é que tais movimentos – que caracterizam professores como doutrinadores –, apesar de sua inconsistência teórica e prática, encontram amparo em autoridades dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário que demonstram um grande desconhecimento sobre educação. Isso equivale a dizer que Projetos de Lei baseados nas propostas Escola Sem Partido não precisam ser aprovados nas câmaras municipais e assembleias legislativas para influenciarem a forma como os professores se comportam nas escolas e no material que selecionam para as suas aulas.

Esse tipo de perseguição tem consolidado o mal-estar docente, desestimulado os profissionais em suas atividades e instalado um clima de autocensura que prejudica o trabalho docente. Embora a perseguição institucionalizada em sindicâncias e processos administrativos cause maior comoção do que as demais e seja potencialmente capaz de reunir a categoria docente, os professores continuam sem saber como atuar, a quem recorrer e o que fazer nessas situações.

“A QUEM DEVO RECORRER?”

Todos os tipos de perseguição a professores descritos anteriormente têm como mote a desestrutura-

ção do sujeito – sua desorientação e desmotivação – e se arraigam em uma **ESCOLA PÚBLICA** com novas e cada vez mais intensas demandas de trabalho; em que se radicaliza a padronização dos conteúdos, com políticas curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); em que os **SALÁRIOS SÃO BAIXOS** e a infraestrutura é precária³⁰; em que o **EMPREENDEDORISMO**, o **GERENCIALISMO** e outras lógicas empresariais vão tomando espaço; em que se questiona a própria natureza do serviço público e, em casos extremos, a própria docência.

Embora a sensação de desânimo e de solidão seja enorme, há alguns guias com fundamentos legais que sustentam o fazer pedagógico e os direitos dos professores, como o *Manual de Defesa contra a Censura nas Escolas*. Françoise Lantheaume, em linha semelhante, indica que a coletividade é um espaço importante de resistência, e que embora isso pareça “natural” no fazer docente, o individualismo tem pautado fortemente as relações de trabalho nas escolas. É extremamente

Ver capítulo 1

Ver capítulo 7

Ver capítulo 11

Ver capítulo 6

30 A própria falta de infraestrutura das escolas públicas pode ser vista, em certa medida, como uma ação de censura ao trabalho docente e de negação do conhecimento aos estudantes. LINARES, Alexandre; BEZERRA, José Eudes Baima. Obscurantismo contra a liberdade de ensinar. In: CÁSSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie*: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 127-133.

necessário recuperar os espaços de trabalho coletivo, **ESPAÇOS DE DEBATE** para nos relacionarmos, dividirmos as angústias ganharmos força para construir uma luta mais coesa e assertiva contra as perseguições que recaem sobre nós.

PARA SABER MAIS

AÇÃO EDUCATIVA. *A ideologia do movimento Escola Sem Partido*: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2017/05/escolasempartido_miolo.pdf>.

HELOANI, Roberto. Assédio moral: um ensaio sobre a apropriação da dignidade no trabalho. *RAE-eletrônica*, São Paulo, v. 3, n. 1, 2004. Disponível em: <https://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S1676-56482004000100011.pdf>.

LANTHEAUME, Françoise. Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 368-387, 2012. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/04.pdf>.

UMA ESCOLA PARA ADOLESCENTES É POSSÍVEL?

José Alves da Silva

A relação entre os adolescentes e a escola é carregada de tensão: suas características são costumeiramente tratadas como impeditivas do processo de ensino-aprendizagem. Julgamentos morais e preconceitos sobre comportamentos adolescentes dão a tônica de parte do diagnóstico das dificuldades do processo educativo nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no **ENSINO MÉDIO**. A infraestrutura corrobora esse aspecto: os prédios para adolescentes se parecem mais com depósitos de materiais e de gente, onde a sua presença é mais perceptível por conta das transgressões, pichações ou coisas escritas nas lousas, entre uma aula e outra. As perguntas que busco responder neste capítulo são: seria possível construir uma escola adequada ao público adolescente? Quais seriam as medidas que poderiam auxiliar para alcançar esse objetivo?

Ver capítulo 10

O QUE É ADOLESCÊNCIA?

De modo geral, não há um consenso acerca do que seja a adolescência. Pode-se afirmar que ela se inicia com a puberdade (entre 10 e 12 anos de idade), quando o corpo passa a sofrer uma série de mudanças físicas relacionadas ao preparo para a reprodução e para a preponderância da sexualidade, em que o objeto é explicitamente o outro. Porém, a maioria dos especialistas na área não arrisca uma idade precisa para o término da adolescência.

Em comum, os autores colocam a adolescência como uma etapa da vida em que há uma “crise de identidade” aguçada, não necessariamente negativa. O sujeito passa a buscar outras referências para se constituir, indo além do seu espaço social mais próximo (família, responsáveis diretos). Há uma série de comportamentos que surgem, relacionados com essa crise e já fartamente documentados na literatura: o comportamento em grupos, a experimentação de diferentes papéis, o questionamento do mundo adulto, dentre outros.

Essa crise de identidade é corroborada pela necessidade de construir um projeto de vida afetivo e profissional. O termo *projeto de vida*³¹ costuma ser uti-

31 Projeto de vida “tem o sentido de aspirações, desejos de realizações, que se projetam para o futuro como uma visão antecipatória

lizado de forma distorcida por empresas interessadas em vender produtos educacionais, sendo mobilizado para veicular ideias relativas ao **EMPREENDEORISMO** e outras visões econômicas de linha liberal. Contudo, o conceito original tem intenção oposta, apontando para a contemplação de diferentes variáveis na vida do sujeito: que tipo de amante quer ser, que tipo de amigo, de pai, de cidadão, como pode ser sua relação com o seu corpo, como contemplar espaços de inquietude em sua vida, como lidar com frustrações, qual luta política mais o motiva, como impedir que o capitalismo domine todos os seus momentos, etc. Aliás, o próprio conceito de projeto de vida serve para ampliar a identificação do adolescente como apenas “um cérebro que deve aprender” – e nisso as **PROVAS DE AFERIÇÃO DE APRENDIZAGEM** ou os indicadores e ranqueamentos de escolas em nada contribuem.

A despeito da crise de identidade em comum, há um mosaico de diferentes adolescentes que reagem a ela de forma distinta. Pode haver comportamentos mais ou

Ver capítulo 11

Ver capítulo 5

de acontecimentos, cuja base reside em uma realidade construída na intersecção das relações que o sujeito estabelece com o mundo”. **NASCIMENTO**, Ivany Pinto. Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações. *Imaginário*, São Paulo, v. 12, n. 12, p. 55-80, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-1413-666X2006000100004>.

menos agressivos de autodefesa em relação às dificuldades para entrar no mundo adulto, diferentes rendimentos escolares e posturas sociais, etc. A irreverência e a necessidade de um adulto para se referenciar também costumam ser citadas pela literatura. Porém, o elemento mais impactante para a caracterização do adolescente é a presença de fatores emocionais como determinantes de suas escolhas, sendo dominantes em todas as suas esferas de comportamento. Em outras palavras, o adolescente “sente” muito – bem mais do que o adulto.

Aqui cabe destacar as significativas contribuições da neurociência para a compreensão do adolescente. É o período em que o cérebro faz uma “limpeza sináptica”, ou seja, ele armazena uma série de memórias adquiridas na infância e se abre mais fortemente para adquirir novos conhecimentos. Há uma série de elementos centrais que surgem em decorrência disso: a construção de uma nova autoimagem, ainda incipiente e insegura; o comportamento estabonado; uma considerável baixa no sistema de recompensa, ou seja, a obtenção de prazer após um período de frustração torna-se bem mais difícil; baixa da recompensa gera um sentimento de tédio, posto que nada parece gerar satisfação e plenitude. Daí haver, de fato, uma maior suscetibilidade dos adolescentes para a vivência de riscos e abusos – de drogas, condutas sexuais de risco,

etc. O córtex pré-frontal do adolescente ainda está em amadurecimento, gerando desconcentração, dificuldades de planejamento e de cálculo de consequências. Por fim, há certa dificuldade de ter empatia, posto que simplesmente aquilo que faz o outro sofrer ainda não foi vivido. Daí advém uma grande carga de juízos de valor negativos e o preconceito para com os adolescentes, vistos como irresponsáveis, criminosos em potencial, hipersexualizados, obrigados a transgredir para “serem felizes” – na realidade, estão na melhor fase da vida e são invejados por isso.

Cabe salientar que o conceito de adolescência é relativamente recente na história da humanidade, pois a necessidade de discuti-la sequer era reconhecida em épocas em que se passava da infância diretamente para a vida adulta.³² A partir de, pelo menos, o final do século XVIII, tornou-se mais complicado ser adulto. A constatação de que apenas a maturação dos órgãos reprodutores era insuficiente para a vivência da sexualidade e da vida amorosa tornou-se evidente, assim como a necessidade de uma maior qualificação para ocupar os diferentes empregos.

Por fim, é preciso diferenciar a discussão de adolescência feita aqui, amparada por diferentes abordagens

32 ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

da Psicologia, daquela empreendida há algum tempo pela Sociologia, que utiliza o termo *juventude*, que é certamente mais adequado para tecer análises sociais, em particular no tocante a discussões de classe. O termo *adolescência*, como se vê, ampara-se em discussões do indivíduo, ou seja, na construção de subjetividades. Há, porém, fatores sociais que impregnam fortemente essa subjetividade, conforme veremos a seguir.

IMPACTOS DA SOCIEDADE PÓS-MODERNA

Adotamos a definição de modernidade dada por Habermas³³ e outros autores que apontam o excessivo culto à razão e a “sociedade como consciência de si” como duas das principais características dessa época. A separação entre razão e espírito, aliada a um fortalecimento sem precedentes do ideal iluminista da razão, que caracteriza a era moderna, propiciou avanços e causou impactos nas sociedades, como uma busca cada vez mais desenfreada por novos produtos, o *boom* capitalista, avanços na medicina e a elevação da democracia como valor. Surgem, então, as características da sociedade pós-moderna:

33 HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

- Narcisismo exagerado;
- Adesão rápida a certos pensamentos: o indivíduo torna-se “presa fácil” de todo pensamento que lhe proporcione um mínimo de sustentação identitária;
- Subjetividade fraca;
- Sentimento hedonista;
- Fim das tradições e sensação de não pertencimento;
- O tempo como mercadoria escassa e gerador de obsessões, de pânico do futuro, de pressa excessiva, de rapidez e de idealização do passado;
- A porosidade: nada permanece dentro do sujeito, exceto a própria pressa;
- Cultura da iminência do desastre, sentimento permanente de angústia, comoções intensas, diárias e efêmeras.

Esses elementos afetam a todos nós, mas os adolescentes os sentem com maior intensidade. E como a escola pode ajudar nisso?

UMA ESCOLA PARA ADOLESCENTES

As escolas devem ter clareza de que o seu trabalho tornou-se mais difícil, pois devem encontrar formas de lutar contra a difusão de valores como hedonismo, individualismo, superficialidade, competitividade, consumismo, tecnicismo, entre outros. As escolas precisam valorizar a coletividade em detrimento do individualismo, preservar tradições, apontar a necessidade de esforço e disciplina, estimular a concentração, a dedicação e as questões de longo prazo – tudo aquilo que não é valorizado socialmente.

Em consequência disso, é imperioso que um educador de adolescentes se atente à linguagem subliminar e aos elementos simbólicos de suas ações para não “disputar no imaginário”, ou seja, para não entrar na disputa contra um aluno ou um grupo de alunos que, eventualmente, o estejam atacando. É sempre melhor ter clareza do papel de adulto, agir com segurança e ser firme nas regras, mostrando acolhimento sem abrir mão dos valores. Nessa mesma linha, é preciso ficar atento aos sentimentos primários quando se lida com adolescentes: a frustração pela escolha da **CARREIRA DOCENTE**, por exemplo, é algo que transparece de forma evidente para os adolescentes, bem como o ódio embutido em falas e ações – quando o respeito às regras é confundido com punitivismo,

por exemplo – e a própria relação do professor com o conhecimento.

Também é fundamental construir e consolidar vínculos, sejam eles educando-educador, escola-educando e conhecimento-educando. Um grupo de professores que se identifica entre si e com a comunidade, que mostra força e que exerce bem o seu papel de adulto, costuma impactar decisivamente a escola, transformando-se em referência não apenas para os adolescentes, mas para toda a comunidade. E não apenas os professores podem constituir referências para os adolescentes, mas também as áreas do conhecimento que lecionam, suas carreiras profissionais, as causas políticas que defendem, etc.

A discussão sobre a escolha de carreiras deve estar contemplada em diversos momentos do calendário letivo e em ações cotidianas nas aulas. Mas não é só isso: é preciso destacar a construção de um projeto de vida afetivo. E aí pode ser discutida a própria adolescência, o amor, o papel das amizades, questões de gênero, raça, entre outras. É importante ir além do conhecimento já difundido acerca do aparelho reprodutor, das doenças sexualmente transmissíveis e de sua prevenção e até da sexualidade. Adolescentes sabem menos como enfrentar uma decepção amorosa do que como se prevenir de uma maternidade ou paternidade precoces.

Ao contrário do que apregoa o senso comum, os adolescentes valorizam a presença de regras claras nos processos pedagógicos escolares, desde que sejam poucas e construídas junto com eles. É por isso que poucas coisas são mais nocivas aos adolescentes do que a ausência de regras, a superproteção por parte de seus responsáveis ou o não cumprimento de acordos pré-firmados. Por aí se verifica o enorme dano causado pelos sistemas públicos de ensino, gestores escolares e professores que, embora afirmem o contrário, valorizam pouco os adolescentes, deixando-os sem aula, cobrando-lhes pouco daquilo que conseguiriam dar, e burlando estratégias de ensino-aprendizagem – abandonando-os, em suma. É o mundo adulto falhando.

Os estudiosos sobre escola e adolescência apontam a necessidade de contemplar elementos de alegria e de confraternização no calendário escolar. As excursões costumam ser bons momentos, pois nelas o adolescente se vê protegido em um ambiente desconhecido por aquilo que lhe é familiar: seu grupo de amigos e de professores. O pertencimento dos adolescentes pode ser trabalhado valorizando os conhecimentos de seu bairro, de sua família, da cultura local, ou destacando aspectos históricos da construção dos conhecimentos trabalhados. A elaboração de narrativas, muitas vezes por escrito, parece ser eficiente para fomentar a cristalização da identidade e do pertenci-

mento. Não levar em consideração esses elementos é uma forma de não ensinar e, portanto, de não ser profissional. Vale a pena se aprofundar nesse apaixonante tema e difundir esse conhecimento a todos os que escolheram os adolescentes como parceiros de trabalho.

PARA SABER MAIS

AMARAL, Mônica do (org.). *O que o rap diz e a escola contradiz: um estudo sobre a arte de rua e a formação da juventude na periferia de São Paulo*. São Paulo: Alameda, 2016.

GUTIERRA, Beatriz Cauduro Cruz. *Adolescência, psicanálise e educação: o mestre “possível” de adolescentes*. São Paulo: Avercamp, 2003.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. *O cérebro adolescente: a neurociência da transformação da criança em adulto*. Rio de Janeiro: eBook Kindle, 2005.





O ENSINO MÉDIO ENTRE REFORMAS

Ana Paula Corti

O Ensino Médio foi incorporado recentemente à Educação Básica, ou seja, à escolaridade mínima exigida para o pleno exercício da cidadania e para a inclusão social. Um olhar histórico mostra que, até então, ele havia sido uma etapa reservada às elites condutoras e à classe média letrada do país.

A “popularização” do Ensino Médio não foi um projeto de Estado. Não houve planejamento estatal do alongamento da escolaridade básica para além dos oito anos obrigatórios do Ensino Fundamental. Entretanto, esse alongamento tornou-se inevitável quando maiores parcelas da população passaram a ingressar e a concluir o Ensino Fundamental. Isso ocorreu a partir dos anos 1970, mas assumiu um caráter massivo nos anos 1990. Em 1991, no Brasil, 83,8% das crianças entre 7 e 14 anos já estavam frequentando o Ensino Fundamental e os níveis de aprovação e conclusão aumentavam, criando uma demanda efetiva para o Ensino Médio, a etapa posterior.

Os dados de matrícula e as matérias jornalísticas da década de 1990 mostram que essa demanda por Ensino Médio não encontrou espaço no sistema de ensino: não havia escolas de Ensino Médio nem vagas para acomodar essa população. Formavam-se longas filas na porta das escolas dias antes da matrícula, com familiares revezando-se e, por vezes, até dormindo na rua para garantir uma vaga para os filhos. Havia também o que foi chamado na época de “bingo das vagas”, um sorteio realizado em estádios e ginásios com base em uma senha recebida pelas famílias. Havia escolas que usavam o “vestibulinho” para selecionar os estudantes, uma prova de conhecimentos do Ensino Fundamental que era criada pela própria escola de Ensino Médio.

A falta de vagas era noticiada pelos jornais a cada início de ano letivo, mostrando que os jovens queriam estudar, mas que não havia escola para eles. Diante disso, os governos estaduais eram muito pressionados pela opinião pública. A resposta que eles deram para acomodar a pressão popular por vagas nas escolas estaduais foi: aumentar o período de funcionamento das escolas, inserindo turmas de Ensino Médio no período noturno; desativar laboratórios e salas de leitura para criar novas salas de aula; ampliar as unidades escolares existentes, construindo “anexos” para aumentar salas de aula; comprar contêineres para abrigar salas de aula

emergenciais; desdobrar períodos e adotar rodízios de turmas ao longo da semana letiva. Essa situação de falta de planejamento do Estado e de adoção de medidas de emergência e improviso ajudam a explicar os problemas de infraestrutura que existem no Ensino Médio até hoje.

Assim, observamos que o “motor propulsor” da expansão do Ensino Médio não foram as reformas e as políticas educacionais. Estudos sobre a história da educação brasileira³⁴ mostram que a democratização da educação básica com a incorporação de novos segmentos sociais antes excluídos do **DIREITO À EDUCAÇÃO** foi fruto de pressão das classes médias e pobres por acesso à escola, o que ocorreu também com o Ensino Médio.³⁵ A escolarização das elites foi um projeto do Estado, mas isso não ocorreu com a instrução das classes populares para além do ensino primário.

Ver capítulo 2

34 BEISIEGEL, Celso de Rui. *A qualidade de ensino na escola pública*. Brasília, DF: Líber Livro, 2006; SPOSITO, Marília Pontes. *O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Loyola, 1984; SPOSITO, Marília Pontes. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec / Edusp, 1993; ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

35 CORTI, Ana Paula de Oliveira. *À deriva: um estudo sobre a expansão do ensino médio no estado de São Paulo (1991-2003)*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015.

A partir da massificação do Ensino Médio, os governos nacionais passaram a produzir políticas públicas para esta etapa escolar, privilegiando a criação de reformas curriculares, destacando-se a reforma de 1998, realizada no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), e a de 2017, aprovada no governo Michel Temer. Podemos dizer que essas foram as duas reformas realizadas após a emergência de um Ensino Médio de massas, e passaremos a discuti-las. Sugerimos denominá-las como diferentes “atos” de um mesmo “espetáculo reformista” que, ao fim e ao cabo, buscou administrar, controlar e cercear o alongamento da escolarização dos jovens das classes populares, visando direcioná-lo para um mínimo necessário ao ajustamento dos jovens ao **MUNDO DO TRABALHO** e ao exercício de uma cidadania subalterna. Ambas as reformas emergiram de uma sociedade com níveis decrescentes de proteção social e de democracia, processos que marcaram a implantação do projeto neoliberal no Brasil desde os anos 1990.

1º ATO: REFORMA DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO, EM 1998

Em 1998, já era público e notório que o Ensino Médio brasileiro havia passado por uma intensa expansão e que não era mais aquela “escola secundária das elites”, inacessível para a maioria da população. Não havia mais

os exames de admissão, os vestibulinhos haviam reduzido seu alcance nas redes estaduais, e a “cara” do Ensino Médio havia mudado. Em 1998, foram contabilizadas 6.967.905 matrículas no Ensino Médio brasileiro.

Reconhecendo as mudanças, o governo FHC lançou uma Reforma do Ensino Médio³⁶, composta pela elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O foco era “modernizar” o currículo, trazendo as noções de habilidades, competências, interdisciplinaridade e contextualização do conhecimento, substituindo a antiga concepção conteudista com ênfase na memorização e na erudição. O governo defendia um ensino mais flexível, que ajudasse os jovens a se adaptarem aos diversos tipos de arranjos ocupacionais, diante de um **MUNDO DO TRABALHO EM CRISE**, com aumento do desemprego, da informalidade e diminuição dos ganhos salariais.

O governo FHC obteve empréstimo junto ao Banco Mundial, para realizar reformas de algumas escolas e financiar a formação dos professores dentro do novo

Ver capítulo 11

36 É importante dizer que a reforma educacional de FHC, nos anos 1990, teve como alvo principal o Ensino Fundamental, criando políticas de focalização e de financiamento prioritário nessa etapa. Mas, no final da década, houve também ações direcionadas ao ensino médio, ainda que esse não fosse o foco privilegiado do Estado brasileiro naquele momento.

currículo para o Ensino Médio. Entretanto, pouco se fez para melhorar as condições estruturais de funcionamento das escolas e a qualidade efetiva do ensino. Nesse sentido, Krawczyk³⁷ afirma que a reforma de FHC incidiu mais na organização e gestão escolares, bem como nas condições do trabalho docente do que sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Em sua pesquisa, Krawczyk percebeu que a falta crônica de professores no Ensino Médio, juntamente com a noção inovadora de áreas de conhecimento como espaços mais amplos de organização do conhecimento trazida pela reforma, estava sendo compreendida por gestores dos estados investigados como possibilidade de maximizar o aproveitamento de professores ministrando diversas disciplinas. Focalizando o impacto desta reforma nas redes estaduais, a autora deparou-se com uma **GESTÃO TECNOCRÁTICA** e burocratizada, com **POUCA PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORES E DAS COMUNIDADES**, gerando ausência de reflexão e de trabalho coletivo no cotidiano escolar.

A reforma propunha uma modernização do Ensino Médio apoiada na gestão, apostando em **MODELOS GERENCIAIS** e descentralizadores que “terceirizavam”

Ver capítulo 6

Ver capítulos
3 e 4

Ver capítulo 6

37 KRAWCZYK, Nora. A escola média: um espaço sem consenso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 120, p. 169-202, 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n120/a10n120.pdf>.

para as escolas a responsabilidade pelos resultados nas **AVALIAÇÕES EXTERNAS**, que surgiram naquele período, porém sem investir na carreira docente e no aumento de sua capacidade intelectual de planejar os processos educativos. Isso gerou incapacidade de os sistemas de ensino efetivamente traduzirem a reforma em melhoria do ensino-aprendizagem.

Ver capítulo 5

Vemos que os professores são um elemento central para a obtenção de êxito em reformas curriculares, e o baixo investimento em sua **CARREIRA** juntamente com o baixo aproveitamento de suas capacidades intelectuais foram entraves concretos ao êxito da reforma de FHC.

Ver capítulo 7

2º ATO: REFORMA DE MICHEL TEMER, EM 2017

A Lei n. 13.415/2017 foi aprovada quase 20 anos depois da reforma anterior, em um período que registrava 7.930.384 matrículas. O Ensino Médio trazia problemas não resolvidos do passado, mas estes encontraram uma nova configuração política, econômica, demográfica e educacional.

A partir da segunda metade dos anos 2000, o Ensino Médio passou a ocupar mais espaço nas políticas educacionais, bem como no debate público, nos meios de comunicação, nos projetos de organizações não governamentais e, principalmente, em programas manti-

dos por institutos e fundações empresariais, tais como Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú Social, entre outros.

A expansão de matrículas tinha encontrado um “teto” no ano de 2003, pois em 2004 começaram a diminuir, e nos anos posteriores alternaram entre pequenas oscilações e estabilização. Portanto, diferente da reforma anterior, a de 2017 não foi feita em um contexto de crescimento das matrículas. Porém, a estabilização do número de alunos passou a ser denunciada como aspecto preocupante, uma vez que o Ensino Médio não havia sido universalizado, de modo que, em 2017, apenas 68,4% dos jovens entre 15 e 17 anos estavam estudando nessa etapa: uma parte dos jovens estava ainda no Ensino Fundamental e outra estava fora da escola. Outro ponto que gerava preocupação era o fraco desempenho dos jovens brasileiros de 15 anos no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Tais questões foram o fermento que fez crescer o discurso sobre a crise do Ensino Médio. Algo precisava ser feito para tornar a escola mais atrativa e mais efetiva em termos das aprendizagens que os alunos conseguem demonstrar nas avaliações internacionais. Foi a partir dessas preocupações que foi criada uma proposta de Reforma do Ensino Médio, em 2013, pelo deputado Reginaldo Lopes (PT-MG). Como estava sendo apresentada

pelo Poder Legislativo, tratava-se de um Projeto de Lei, o PL n. 6.840/2013. Porém, essa primeira proposta foi engavetada com a crise política do Brasil a partir de 2014, em que as atenções ficaram voltadas ao impeachment da presidenta Dilma Rousseff e à Operação Lava-Jato.

Com o afastamento da presidenta, em 2016, Michel Temer assumiu a Presidência da República e apresentou, no final daquele ano, uma Reforma do Ensino Médio, mas dessa vez como um projeto do Poder Executivo, na forma de Medida Provisória, a MP n. 746/2016.

Finalmente, em 2017, a proposta foi aprovada pelo Congresso Nacional – Lei n. 13.415/2017 –, instituindo: uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 1.800 horas, a ser complementada com variados itinerários formativos, conforme a oferta do sistema de ensino e a escolha dos jovens.³⁸ Dessa forma, o Ensino Médio massificado, que antes era uma formação geral para todos, perdeu essa característica para se tornar um ensino segmentado.

Um dos pontos mais importantes é a retirada das disciplinas do Ensino Médio tal como as conhecemos, e sua transformação em conhecimentos que poderão ser

38 São cinco itinerários: (1) Linguagens e suas Tecnologias; (2) Matemática e suas Tecnologias; (3) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; (4) Ciências Humanas e Sociais aplicadas; e (5) Formação Técnica e Profissional.

oferecidos aos alunos em outros formatos, com exceção de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, que foram mantidos como disciplinas curriculares. Além disso, a nova lei permite que 20% do Ensino Médio seja realizado a distância, e que sejam contratadas pessoas para dar aula que não tenham o diploma de professor (o que a lei denomina pessoas com “notório saber”). Não fica claro nessa reforma como a qualidade de ensino poderia ser melhorada. Na verdade, muitas pessoas receiam que aconteça o contrário, que o Ensino Médio se torne ainda mais precário sem as disciplinas já conhecidas, sem a necessidade de professores profissionalizados e sem a obrigatoriedade do ensino presencial.

Ver capítulo 7

A precarização da **CARREIRA DOCENTE** também está presente na atual reforma, bem como o aprofundamento da desvalorização da dimensão intelectual do trabalho do professor, com a ênfase nas tecnologias digitais e no notório saber. A reforma de 2017 gera intensificação do trabalho docente, pois os professores precisam assumir um número maior de componentes curriculares, em itinerários formativos muitas vezes irreconhecíveis e estranhos à sua formação, e que são evitados no momento da atribuição das aulas.

De fato, um estudo realizado em 2022 pela Rede Escola Pública e Universidade (REPU) sobre o “Novo

Ensino Médio”³⁹ revelou que a criação dos itinerários formativos piorou ainda mais a falta de professores na rede estadual paulista, gerando uma situação bastante grave: em abril de 2022, já no final do 2º bimestre letivo, 22,1% aulas dos itinerários formativos do Ensino Médio ainda não haviam sido atribuídas a nenhum docente. Os períodos vespertino e noturno, que atendem estudantes trabalhadores dos estratos socioeconômicos mais baixos, são os mais prejudicados: esses estudantes tiveram em média um dia e meio a menos de aula por semana; ou seja, tiveram acesso a apenas 70% da formação prevista na Lei n. 13.415/2017.

Com relação à promessa da reforma de oferecer maior liberdade de escolha aos estudantes, o estudo da REPU aponta que 35,9% das escolas estaduais de São Paulo (1.327 escolas) ofereceram apenas dois itinerários formativos aos estudantes no primeiro semestre de 2022, limitando severamente a sua liberdade de escolha. Nos 334 municípios paulistas que possuem apenas uma escola estadual de Ensino Médio, 168 (50,3%) escolas ofertam apenas dois itinerários formativos. Também ficou demonstrado que as escolas que ofer-

39 REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. *Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo [Nota Técnica]*. São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: <www.repu.com.br/notas-tecnicas>.

tam maior número de itinerários formativos são as que atendem estudantes com nível socioeconômico mais elevado; isto é, estudantes mais pobres estudam em escolas com menor liberdade de escolha. Assim, os dados mostram uma faceta preocupante da atual reforma do Ensino Médio: a indução e o aprofundamento das desigualdades escolares. Evidenciam-se, assim, os efeitos negativos de uma política pública que busca produzir mudanças educacionais profundas sem realizar os investimentos necessários para tanto.

As duas reformas aqui analisadas prometem mudanças curriculares supostamente “modernizadoras”, mas, na verdade, encobrem o não enfrentamento das condições de precariedade histórica do Ensino Médio massificado, que sequer teria sido expandido se não fosse a pressão da população. Uma vez consolidada a sua oferta, as elites do país, que nunca tiveram interesse pela educação do povo, trataram de utilizar a estrutura do Estado para promover reformas educacionais superficiais e incapazes de afetar aquilo que é o coração da qualidade do ensino em qualquer escola: a formação dos estudantes, a **REMUNERAÇÃO** e as condições de trabalho dos professores para que eles queiram e possam ensinar bem.

Ver capítulo 7

PARA SABER MAIS

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. *Retratos da Escola*, Brasília/DF, v. 16, n. 325, p. 285-293, 2022. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620/1108>>.

CORTI, Ana Paula de Oliveira. Ensino Médio: a expansão das matrículas nos anos 1990. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 41-68, 2016. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/edreal/v41n1/2175-6236-edreal-41-01-00041.pdf>.

KRAWCZYK, Nora. *O Ensino Médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2009. Disponível em: <www.bdae.org.br/bitstream/123456789/2342/1/emquestao6.pdf>.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e214130.pdf>.



AR AS
LAS JÁ!

ANEL

PREPARAR PARA O TRABALHO? QUAL TRABALHO?

Maria Carla Corrochano

A escola deve ou não preparar para o trabalho? Embora esta não seja uma questão trivial, o debate público tem uma inclinação recorrente que reforça a ideia de que a escola deve sim preparar para o “trabalho do futuro”. Isso aparece em manchetes diversas: “Escolas devem preparar para demandas do futuro do trabalho”; “Estratégias para preparar os jovens para o futuro mercado de trabalho”; “Novo Ensino Médio deve preparar para nova realidade do trabalho”. Em geral, aparecem junto das “clássicas” listas de competências que a escola deveria fornecer no processo educacional: desenvolvimento de projetos, comportamento empreendedor, inteligência “emocional” e protagonismo, temas dominantes nas atuais políticas educacionais.

Mas qual trabalho e quais jovens consideramos? Vamos tomar a população declarada jovem no Brasil, com idade entre 15 e 29 anos, e um ponto de partida cabe tratar desde já. O trabalho não é meramente “do

futuro”, e sim um fato presente para boa parte da população juvenil. Apesar da transformação ao longo das últimas décadas, o trabalho, ou a combinação entre trabalho e estudos, marca o tempo presente, seja pelas situações de trabalho ilegal de crianças e adolescentes, seja pelo trabalho legal ou ilegal de jovens a partir dos 16 anos⁴⁰ e que muitas vezes precisam frequentar o **ENSINO NOTURNO** para seguir em sua trajetória escolar.

Então é preciso considerar que trabalhos fazem os jovens brasileiros, particularmente, das camadas populares. Entregam comida nas grandes cidades, pilotando motocicletas ou bicicletas por meio de plataformas digitais e correndo risco de morte a cada esquina? Operam caixas de supermercado por oito ou mais horas, que se arrastam indefinidamente a cada dia? Trabalham em circuitos informais ou ilícitos, cujas fronteiras com a legalidade se apagam cada dia mais? São responsáveis, em especial as jovens mulheres, pelos afazeres domésticos? Mas o trabalho do presente é um tema quase ausente entre os que evocam a importância da escola para o “trabalho do futuro”.

40 Os 16 anos constituem a idade mínima para o trabalho no Brasil, com exceção das situações de aprendizagem estabelecidas pela Lei da Aprendizagem (Lei n. 10.097/2000), onde o trabalho é considerado legal a partir dos 14 anos.

No modo de produção capitalista, o trabalho assumiu a forma assalariada, e não é por acaso que, ao debatermos o trabalho, uma associação comum é que ele representa a troca de uma atividade por uma remuneração. Em nossa sociedade, ainda é por meio do salário, recebido por um trabalho realizado, que a maioria das pessoas consegue acesso aos meios de sobrevivência (alimentos, roupas, moradia) ou aos direitos como o acesso à cultura, lazer e até mesmo à educação.

Os estudos feministas ampliaram este conceito, contemplando o trabalho doméstico, o trabalho de cuidados, o trabalho cooperativo e militante. Do mesmo modo, o trabalho é atravessado por relações de gênero, raça, grupo étnico, idade, classe, e pode ter muitos significados para além do acesso à renda.

Sem ignorar a necessidade de entender o trabalho em dimensão mais ampla, nas últimas décadas, o “trabalho para ganhar a vida” ou o “trabalho para ganhar um salário” passou por transformações significativas. Palavras como incerteza, flexibilidade, insegurança e crise adquirem força e concretizam a realidade que muitos jovens enfrentam.

Desde a década de 1970, nos países avançados, e a partir dos anos 1990, no Brasil, assistiu-se a uma guinada ultraliberal em que o trabalho regulado é considerado uma carga indesejada para a competitividade

das empresas, especialmente nos países que adotam estratégias de inserção baseadas no baixo custo do trabalho. É essa a longa tradição brasileira desde a escravidão e retomada na reforma trabalhista de 2017.

Abertura de mercados, realocização dos centros de produção, migrações populacionais em busca de algum trabalho, constituem a nova realidade da acumulação capitalista. Observa-se o uso intensivo de tecnologias da informação e comunicação, formas de organização baseadas em trabalhadores polivalentes, novas formas como o trabalho autônomo, a tempo parcial, trabalho virtual e trabalho intermitente. Nesse contexto, para uma parcela cada vez menor é oferecida a permanência no emprego formal assalariado, por tempo indeterminado, com local e jornada determinados; para outros, não há espaço ou tempo fixo de trabalho, nem jornadas e contratos. O desemprego, a subutilização, o desalento e o trabalho “por conta própria” crescem em volume e duração, deixando de ser um fenômeno conjuntural e alcançando de forma drástica a população jovem.

Para quem consegue se manter no emprego, o risco da demissão pode levar à submissão plena perante as exigências dos empregadores, o que configura um mercado do trabalho que tem como pilares os **BAIXOS SALÁRIOS**, as longas jornadas, a elevada rotatividade e a intensidade dos ritmos de trabalho, inclusive para ocu-

Ver capítulo 7

pações na informalidade. Afinal, para aqueles que não conseguem um emprego regular, tornam-se opções as situações de trabalho temporário, com duração de poucas semanas ou meses do ano, ou o trabalho em tempo parcial, realizado por algumas horas no dia ou na semana, além do trabalho intermitente previsto na nova legislação trabalhista.

No caso do Brasil e de outros países da América Latina, vale lembrar que o trabalho regulado e com direitos sociais nunca foi realidade predominante para o conjunto da população. Diferentemente dos países europeus, as formas institucionalizadas de proteção aos desempregados se constituíram recentemente, e os empregos protegidos do setor formal sempre se combinaram a atividades informais, os “bicos”. Nesse sentido, a realidade da grande maioria de jovens e adultos no mercado de trabalho brasileiro sempre esteve mais próxima da instabilidade e do constante “se virar” para “ganhar a vida”.

O que se observa é o aprofundamento de situações em que as condições laborais já não proporcionam segurança, perspectiva de promoção e ascensão social. A escalada da “inteligência artificial” e da digitalização de processos amplia os desafios, podendo extinguir não apenas ocupações menos qualificadas, mas também os empregos mais qualificados, levando a uma drástica redução de postos de trabalho. Ainda que novos empre-

gos possam ser criados, cujas características ainda desconhecemos, tais mudanças aprofundam a clivagem entre países e pessoas, com ou sem conhecimentos e repertórios profissionais para manter-se em posição de trabalho considerada relevante na sociedade.

Voltemos aos laços entre escola e trabalho. Já no final do século XX havia um discurso demarcado de que a educação e a qualificação seriam saídas para a melhor inserção no mercado de trabalho e para enfrentar o desemprego. Mas aqui emerge outra questão vinculada ao tema: a escola garante o trabalho?

O estabelecimento de uma relação linear entre escolaridade e melhor inserção no mercado de trabalho já foi bastante contestado. Sem negar a importância de se ampliar os níveis de escolarização da população, vários estudos alertam que a escolaridade, embora importante, não é condição suficiente para garantir uma boa inserção no mercado de trabalho.⁴¹ De fato, a distribuição de empregos se realiza de modo seletivo e por mecanismos que vão além da formação: classe social, sexo/gênero, cor/raça, orientação sexual e local de mo-

41 FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (org.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo / Instituto Cidadania, 2004. p. 180-216.

radia são relações que entram em jogo quando se trata de encontrar um lugar no mercado de trabalho. Além disso, “velhas” realidades persistem, e essas qualidades (escolaridade e qualificação) serão utilizadas por um pequeno grupo de empresas, envolvendo um número restrito de trabalhadores. Em muitos casos, o aumento da escolaridade média da população passa a ser um novo mecanismo de seleção para os empregadores, ou uma estratégia visando diminuir a fila do desemprego.⁴²

Hoje, o recado típico aos que precisam viver do trabalho não é apenas “estude”, “qualifique-se”. É também “adapte-se”, “seja flexível”, “seja empreendedor”. A valorização do empreendedorismo como característica pessoal se coloca não apenas para aqueles que desejam ou são levados a criar seus próprios empregos, mesmo sem recursos que viabilizem esse passo. Ser empreendedor, para além do “se virar” para ganhar a vida, passa a ser um valor interno do mundo empresarial. Ser empreendedor, assim, assume condição de múltiplos significados: atuar com iniciativa, criatividade e inovação, até a conversão do trabalhador em pessoa jurídica, e que segue vendendo apenas o seu trabalho.

42 HASENBALG, Carlos. A transição da escola ao mercado de trabalho. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle (org.). *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. p. 147-172.

O trabalhador informal ou “empreendedor” convive com a ausência de vínculos, condições precárias de trabalho e mesmo situações análogas ao trabalho escravo. Ainda que o “ser empreendedor” possa assumir significados diversos, inclusive o de contestar as ocupações formais disponíveis para jovens das camadas populares, a insegurança e a vulnerabilidade permanecem sendo a realidade para a imensa maioria dos trabalhadores nessa condição, inclusive no longo prazo.

Assim voltamos ao ponto de partida. Se os “trabalhos do futuro” compreendem uma gama que vai do criativo e inovador ao informal e vulnerável, como ligar a escola nessa realidade, que é do presente? Se a preparação para o trabalho está prevista como uma das finalidades da escola, em especial do **ENSINO MÉDIO**, não podemos conceber a triste vitória de uma formação precária e utilitária, apenas ao ponto de garantir um lugar na fila de empregos semiqualeificados e mal remunerados. Não podemos conceber uma transição entre os mundos da escola e do trabalho que desconsidere a integração entre educação, ciência, tecnologia e cultura, prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN), e atacada pela atual Reforma do Ensino Médio. Não podemos conceber propostas que estimulem o fim do ensino noturno, deixando fora de cena tantos **JOVENS E ADULTOS** que vivem do traba-

Ver capítulo 10

Ver capítulo 13

lho. Também não se trata de difundir o voluntarismo empreendedor nas escolas, forjando um trabalhador moldado ao mundo corporativo.

A escola tem lugar importante, mas não o lugar de construir competências para um mundo do trabalho que será realidade para poucos. E também não é o lugar da formação de um espírito empreendedor, que pode surgir mais adiante, por outras conexões econômicas que se formam no tecido social. É uma instituição que não deve limitar-se à aprendizagem de conteúdos mínimos. É um espaço que pode oferecer suportes e possibilidades de diálogo, além da imaginação de outros mundos, em contraponto ao que parece ser hoje o único mundo possível. Pode-se dizer que as ocupações de escolas por mobilizações juvenis em todo o Brasil evidenciaram que a escola também pode ser esse lugar. Um espaço que possibilite o enfrentamento da ideologia que reforça serem os indivíduos responsáveis por seus sucessos e fracassos, obscurecendo os constrangimentos sociais no acesso ao mundo do trabalho.

Escola e trabalho fazem parte de trajetórias, coletivas e individuais, cuja complexidade ou precariedade está ligada à presença ou ausência de projetos de desenvolvimento construídos (ou não) em determinada sociedade. O trabalho e a escola do futuro que teremos estão vinculados ao estágio de desenvolvimento que

buscarmos, à redução de desigualdades e à construção de oportunidades de forma ampla e democrática.

PARA SABER MAIS

BRASIL. MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO.

Agenda nacional de trabalho decente para a juventude. Brasília, DF: MTE, 2011. Disponível em: <www.ilo.org/brasilia/temas/emprego/WCMS_301824/lang-pt/index.htm>.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

GUIMARÃES, Nadya Araújo; MARTELETO, Simone; BRITO, Murillo Marschner Alves de. *Trajetórias e transições juvenis no mercado brasileiro de trabalho: padrões e determinantes*. Brasília, DF: Organização Internacional do Trabalho, 2018. Disponível em: <<https://cebrap.org.br/wp-content/uploads/2019/01/TET-Transicoes-e-Trajektorias-Juvenis-BRA.pdf>>.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: DEFINIÇÕES, POLÍTICAS, PROJETOS

Eduardo Donizeti Girotto e
João Victor Pavesi de Oliveira

A defesa da educação integral percorre a história da educação. Pode ser encontrada ainda nas primeiras experiências educativas na cidade de Atenas, a partir do conceito de Paideia, ou nas experiências ocorridas durante a formação da Escola Moderna, com maior intensidade a partir do final do século XIX.

Especificamente no Brasil, encontramos experiências emblemáticas de educação integral, destacando: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, idealizado por Anísio Teixeira e inaugurado em 1950, na Bahia; os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), concebidos por Darcy Ribeiro e implementados nos anos 1980, na gestão fluminense de Leonel Brizola – popularmente conhecidos como “Brizolões”; e os Centros Educacionais Unificados (CEUs), iniciados em 2003 na cidade de São Paulo durante a gestão municipal de Marta Suplicy.

Foi ao longo da década de 1990 que essa temática ganhou maior relevância. A primeira legislação educacional brasileira pós-1988 a mencionar esse tipo de escola foi a LDB. Tratando especificamente do Ensino Fundamental, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996) apresenta, nos artigos 34 e 87, o interesse do poder público em impulsionar o progressivo aumento da jornada escolar – atualmente abrange também a Educação Infantil e o Ensino Médio. Porém, foi somente com o Programa Mais Educação, Decreto n. 7.083/2010, que ficaram estabelecidas políticas específicas para que as escolas tivessem a sua jornada ampliada. Empenhado em “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência”, o Mais Educação articulou outras normativas – dentre elas a Lei do Fundeb, Lei n. 11.494/2007 e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Decreto n. 6.094/2007 – para definir o que é educação de tempo integral e quais são os mecanismos de financiamento para a sua implementação.

Porém, mais do que um movimento restrito ao poder público, a Educação Integral foi uma bandeira encampada pelos movimentos em defesa da educação pública, que conseguiram incorporar esse tema ao Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE, Lei n. 13.005/2014). A Educação Integral está presente na

meta 6 do PNE, que indica que o oferecimento da educação em tempo integral deverá ser de “no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas”, correspondendo a “pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” até 2024. Priorizando a Educação Infantil, a estratégia 6.2 da meta 6 preconiza que os setores mais vulneráveis da população serão o foco da política pública:

Instituir em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado ao atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social.

Ainda mais recentemente, esse tema ganhou destaque em decorrência da aprovação da Lei n. 13.415/2017, que institui a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, a popularmente conhecida “Reforma do Ensino Médio”. Segundo os seus defensores, a Educação Integral nessa etapa seria um passo necessário para avançarmos na melhoria das condições de ensino-aprendizagem nas escolas públicas brasileiras.

Para que possamos avançar nas discussões e no entendimento da Educação Integral, no entanto, é importante esclarecer alguns termos e conceitos, com o intuito

de evitar confusões e mau usos das ideias. Destacamos, de início, dois equívocos que devem ser evitados:

1º equívoco: *Educação integral não é ensino integral*. Para desfazer essa confusão, é imprescindível compreender que o conceito de *educação* é mais amplo que o de *ensino*, pressupondo diferentes processos, sujeitos, lugares, concepções. Se a educação pressupõe práticas de ensino, não se pode reduzi-la a este processo, uma vez que, tomado em sua complexidade, o fenômeno educativo extrapola os formatos da escola na modernidade, decorrente da dupla revolução.⁴³ No limite, o fenômeno educativo está diretamente vinculado ao processo de humanização, sendo inerente às relações sociais. Neste sentido, pensar em Educação Integral pressupõe reconhecer os sujeitos do processo educativo em suas múltiplas dimensões, reconhecendo-as como fundamentais na elaboração de propostas curriculares, de mediações didáticas, de

43 Termo proposto por Eric Hobsbawn, em *A Era das Revoluções*, para se referir ao impacto da Revolução Industrial e da Revolução Francesa na constituição do mundo moderno.

organização dos espaços-tempos do ensinar e do aprender, reconhecendo que homens e mulheres se educam constantemente, em diferentes lugares, em variadas relações, sendo a escola formal *um* desses contextos educativos.

2º equívoco: *Educação integral não é educação em tempo integral*. Essa é uma das confusões mais comuns. A ampliação dos tempos escolares não significa, necessariamente, a adoção de uma concepção de Educação Integral que compreenda os sujeitos em suas diferentes dimensões. Ao contrário, em alguns casos, a educação em tempo integral reproduz lógicas curriculares que privilegiam determinados conhecimentos, em especial os de Língua Portuguesa e Matemática, contribuindo para um estreitamento curricular que vai na direção oposta daquilo que seria um currículo de Educação Integral. A Educação Integral pode ser definida como um processo formativo, que pode ocorrer em escolas formais ou não, em tempo parcial ou em jornada ampliada, cuja principal característica é o reconhecimento

dos diferentes sujeitos da educação em suas diversas dimensões constitutivas, bem como da necessidade de contemplar essas mesmas dimensões nos currículos e processos formativos. Isso pressupõe mudanças qualitativas na distribuição dos espaços-tempos formativos, dos saberes em circulação nos currículos e nos territórios, das mediações didáticas e dos processos avaliativos, visando construir um ambiente educativo plural, dinâmico e com o qual os diferentes sujeitos possam dialogar a partir dos conhecimentos, experiências e práticas socioespaciais que trazem.

Construídas tais definições, é preciso perguntar: para onde têm caminhado as políticas de Educação Integral recentes no Brasil?

De forma geral, é possível identificá-las como políticas de ensino em tempo integral. As experiências postas em prática em diferentes unidades da federação (São Paulo, Ceará, Pernambuco, Goiás, por exemplo) resultaram na ampliação da jornada escolar (entre 7 e 9 horas diárias). No entanto, pouco romperam com uma lógica de ensino pautada nos conhecimentos vinculados ao que é medido nas principais **AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA DO PAÍS**. Isso significa que, apesar de terem mais tempo na

escola, os estudantes se deparam com um conjunto de conhecimentos, práticas e processos muito semelhantes àqueles encontrados em escolas que não são de tempo integral. Além disso, as poucas inovações curriculares existentes acabam se tornando reféns da ênfase que tais unidades escolares dão à busca por resultados nas avaliações padronizadas. Como isso, reproduz-se uma hierarquia entre conhecimentos que faz pouco sentido em uma concepção de Educação Integral que valorize os sujeitos, seus múltiplos saberes, experiências e práticas.

É importante destacar que esse modelo de ensino em tempo integral é a concepção norteadora da **REFORMA DO ENSINO MÉDIO**. Tal legislação, ao mesmo tempo em que aponta certo aumento da carga horária (de 800 para 1.000 horas anuais), define como obrigatórias apenas as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática. Além disso, apesar de argumentar que tal mudança visa dar maior liberdade aos estudantes para optarem por seus próprios itinerários formativos, não garante que eles sejam de fato oferecidos em todas as unidades escolares do país, ainda mais, levando-se em conta a ausência de infraestrutura básica para o oferecimento de determinados percursos formativos nas escolas.⁴⁴

Ver capítulo 10

44 Por exemplo: de acordo com o Censo Escolar de 2018, apenas 11% das unidades escolares do país possuíam laboratórios de Ciências.

O PROGRAMA EDUCAÇÃO INTEGRAL, EM SÃO PAULO

Existem outros problemas que as pesquisas recentes sobre as políticas de ensino em tempo integral demonstram. Gostaríamos de destacar dois deles, focalizando o Programa Ensino Integral (PEI), política adotada na rede estadual de São Paulo desde o ano de 2012 e que tem sido apontada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) como um modelo exitoso, principalmente em decorrência dos resultados obtidos na avaliação em larga escala aplicada pelo governo estadual, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).

O primeiro problema diz respeito à relação entre a expansão do ensino em tempo integral e a diminuição do número de matrículas, turnos e classes nestas unidades escolares, com reflexos sobre toda a rede estadual. Nas pesquisas que realizamos, foi possível verificar que as unidades do PEI em São Paulo tiveram uma redução de 53% no número de matrículas no período que vai desde a implementação do Programa em cada escola até 2018. Por exemplo: uma escola estadual que, em 2011, tinha mais de 2.200 alunos matriculados, passou a ter apenas 158 em 2018. Há que se destacar que 90% das matrículas que permaneceram nas escolas PEI eram do período diurno, o que indica que o fechamento pre-

ferencial de turmas se dá no **PERÍODO NOTURNO**, com a consequente exclusão dos alunos e alunas mais pobres da rede estadual. Assim, é possível verificar que sem a construção de novas escolas, a expansão do PEI pode significar a diminuição da oferta de vagas, com impactos na garantia do **DIREITO À EDUCAÇÃO** dos mais vulneráveis.

Ver capítulo 10

Um segundo problema apontado pelas pesquisas é que o PEI privilegia unidades escolares em regiões de baixa vulnerabilidade social em detrimento das periferias, atendendo estudantes com melhores condições socioeconômicas. É importante destacar que essa lógica de localização das unidades escolares vai na contra-mão do PNE 2014-2024.

Ver capítulo 2

Nada disso é equívoco na condução da política por parte da Seduc-SP. Há uma intencionalidade na escolha das escolas e de determinado perfil de estudante, visando produzir determinados resultados educacionais nas avaliações padronizadas. Em outras palavras, a política educacional exclui da escola aqueles estudantes considerados menos aptos à produção dos resultados. É importante destacar que tal exclusão se dá por meio de diferentes mecanismos, sendo que a própria dificuldade de um estudante pobre de permanecer o dia inteiro na escola, principalmente no Ensino Médio, sem o auxílio de bolsas de permanência ou similares, pode ser entendida como mecanismo de exclusão.

O PROBLEMA DO FINANCIAMENTO

Ver capítulo 6

Os modelos predominantes de Educação Integral no Brasil se estruturam na concepção de ensino em tempo integral, assentados na **BUSCA DE RESULTADOS EDUCACIONAIS** em consonância com os modelos avaliativos em larga escala, produzindo estreitamentos curriculares e contribuindo para a ampliação das desigualdades educacionais. Vão, portanto, na contramão da concepção de Educação Integral como fenômeno complexo, que necessita da articulação de diferentes sujeitos, saberes, processos, práticas e contextos. O desafio da consolidação da Educação Integral no Brasil passa necessariamente pelo debate do financiamento da educação básica. Entre os mecanismos de financiamento que podem contribuir neste processo, destaca-se o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), previsto na meta 20 do PNE 2014-2024. De forma geral, o CAQi define os investimentos a serem realizados pelo poder público para garantir as condições materiais e profissionais mínimas e necessárias para o funcionamento das unidades escolares. Nesses termos, não se trata apenas de ampliar a jornada, mas de garantir as condições para que a Educação Integral, reconhecendo a multiplicidade de sujeitos, conhecimentos, contextos educativos, processos e mediações pedagógicas, possa de fato ocorrer.

A Educação Integral deve se fundar na defesa intransigente do direito à educação; em princípios de equidade, solidariedade e compromisso público. Ela deve ser socialmente referenciada. Qualquer concepção e prática de Educação Integral que fira tais princípios precisa ser amplamente problematizada, pois só faz sentido uma Educação Integral que reconheça os sujeitos em sua plenitude, em seu inacabamento, em suas ações cotidianas de reinventar a si mesmos e ao mundo.

PARA SABER MAIS

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *CAQi e o CAQ no PNE: quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil?* São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2018. Disponível em: <www.custoalunoqualidade.org.br/pdf/quanto-custa-a-educacao-publica-de-qualidade-no-brasil.pdf>.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, 2011. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a03v19n71.pdf>.

GIROTTO, Eduardo Donizeti; CÁSSIO, Fernando. A desigualdade é a meta: implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 109, 2018. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3499/2121>>.

Ocupação
Contra

Não trair
em crise
Pense

OSAR LUTAR
OSAR VENCER

SEJAM
BEM
VINDOS

IMPREENSA QUE
CRIMINALIZA O
MOVIMENTO
IMPREENSA
GOLPISTA

Ocupar
e
Resistir





Estamos em

OCUPAÇÃO DE 1.11

PROGRAMAÇÃO DE 1.11

- 19h - A MANEIRA COMO OS TRABALHADORES DEBEM SE ORGANIZAR
- 20h - A MANEIRA COMO OS TRABALHADORES DEBEM SE ORGANIZAR
- 21h - A MANEIRA COMO OS TRABALHADORES DEBEM SE ORGANIZAR
- 22h - A MANEIRA COMO OS TRABALHADORES DEBEM SE ORGANIZAR
- 23h - A MANEIRA COMO OS TRABALHADORES DEBEM SE ORGANIZAR

• 19h - SHOW COM PEDRO NUNES

OCUPAÇÃO DE 1.11

CONTRA A

ALTA NA R

DE 1.11



A ATUALIDADE DAS POLÍTICAS DE EJA

Maria Clara Di Pierro

Sempre que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulga os dados sobre educação, os meios de comunicação destacam a persistência do analfabetismo e dos baixos níveis de instrução da população jovem e adulta. Em 2018, não foi diferente: a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) mostrou que ainda havia 11,5 milhões de jovens, adultos e idosos que não sabiam sequer ler ou escrever um bilhete simples (7% dos brasileiros com 15 anos ou mais), que a escolaridade média das pessoas com 25 anos ou mais era de apenas nove anos de estudo, e que nessa faixa etária apenas 4,3% das pessoas estavam estudando. Os índices variavam segundo a classe social, as regiões, as zonas rurais e urbanas, as gerações e a pertença a grupos étnico-raciais, com nítida desvantagem para as populações pobres, das zonas rurais, do Norte e Nordeste, particularmente as pessoas negras e idosas. Apesar do déficit educacional

evidenciado por esses dados, a pesquisa registrou apenas 118 mil pessoas em turmas de alfabetização de jovens e adultos em 2017, ano em que a frequência a cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Ensino Fundamental somava 853 mil pessoas, e 811 mil jovens e adultos cursavam essa modalidade na etapa do Ensino Médio; a quase totalidade estudava em escolas públicas, e mais de 85% em **PERÍODO NOTURNO**.

A reduzida oferta de oportunidades educacionais para os jovens e adultos e a tendência de declínio das matrículas nessa modalidade ferem os direitos educativos consignados em acordos internacionais, na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996). Trata-se de rumo inverso às metas e estratégias do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE, Lei n. 13.005/2014), que determina a elevação da escolaridade média da população adulta jovem, com equidade de classe, raça e situação geográfica (Meta 8), bem como a superação do analfabetismo absoluto e redução do analfabetismo funcional à metade (Meta 9).

Quando confrontados a respeito do fosso que separa as leis e os serviços públicos, alguns administradores argumentam que a demanda manifestada por elevação de escolaridade na vida adulta é pequena, que os programas de EJA são pouco efetivos, e que em contextos

de escassez de recursos é mais eficaz investir no ensino para as crianças e os **ADOLESCENTES**. Esse padrão de análise, contudo, não encontra respaldo na literatura internacional, que evidencia os benefícios econômicos, sociais e políticos do investimento na formação ao longo da vida e demonstra o equívoco de colocar em campos opostos a educação das novas e das velhas gerações. Caminhando nessa mesma direção, este capítulo destaca alguns dos desafios às políticas públicas e às práticas pedagógicas para que, no Brasil, a EJA se torne mais atrativa, relevante e significativa.

Ver capítulo 9

A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DO DIREITO À EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

A garantia do acesso à **EDUCAÇÃO BÁSICA, PÚBLICA** e de qualidade para todos, independentemente de idade, consta na legislação brasileira como direito. Contudo, ainda não consolidamos uma cultura do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Tivemos mais êxito na conscientização da população a respeito do **DIREITO À EDUCAÇÃO** na infância e na adolescência, idades protegidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei n. 8.069/1990), em que a possibilidade de reclamar prerrogativas violadas é favorecida pela existência de Conselhos Tutelares e de instâncias específicas no Ministério Público e no Judiciário. As-

Ver capítulo 1

Ver capítulo 2

sim, é comum que famílias em que pais ou responsáveis têm pouca escolaridade acionem o Conselho Tutelar para demandar vagas em creches para as crianças pequenas, acesso de pessoas com deficiência às escolas, ou para reclamar da insuficiência ou da baixa qualidade do transporte e da merenda escolar das crianças. Mas, raramente, esses mesmos adultos e idosos reivindicam para si a reparação do direito à educação violado, sendo mais comum que projetem nas novas gerações as expectativas educacionais não realizadas.

Esse padrão de comportamento é nutrido por preconceitos arraigados que subestimam a capacidade de aquisição de conhecimentos na fase adulta e na velhice. De um lado, isso se deve às dolorosas experiências de insucesso e de exclusão escolar que muitas dessas pessoas viveram na infância e na adolescência e, de outro, ao insuficiente desenvolvimento da psicologia da aprendizagem na vida adulta, abrindo espaço ao mito de que essa é uma etapa de estagnação ou de declínio cognitivo. Embora não sejam numerosos os estudos sobre esse tema no Brasil, a literatura científica disponível mostra que a maturidade também é um momento dinâmico do curso da vida, propício ao desenvolvimento e à aprendizagem.⁴⁵

45 OLIVEIRA, Marta Kohl de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2,

Assim como em outros países, a experiência brasileira mostra que não é fácil motivar as pessoas jovens, adultas e idosas das camadas de baixa renda a voltarem para a escola, sobretudo em contextos de reduzida mobilidade social, em que os esforços empreendidos em prol da elevação da escolaridade e da aquisição de novas qualificações nem sempre são recompensados por uma melhor ocupação e remuneração. Nessa etapa da vida, as pessoas estão sobrecarregadas por compromissos de trabalho, responsabilidades familiares e comunitárias, e empregam muito tempo nos deslocamentos diários. Sujeitas a **TRABALHOS INFORMAIS** e arranjos de vida precários, as pessoas adultas das camadas populares têm dificuldade de empreender projetos de formação de médio prazo, e acabam tendo uma frequência escolar instável. Por isso, a experiência nacional e internacional recomenda que as políticas de formação de adultos tenham caráter intersetorial (abordando também outros direitos humanos como trabalho e renda, saúde e moradia, assistência social etc.), que os sistemas de aprendizagem sejam bastante flexíveis, e que os gover-

Ver capítulo 11

p. 211-229, 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a02.pdf>; PALACIOS, Jesus. Mudança e desenvolvimento durante a idade adulta e a velhice. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 1. p. 371-388.

nos e a sociedade civil atuem de modo proativo na mobilização da demanda por formação.

Como os analfabetos estiveram por longo tempo excluídos dos direitos políticos⁴⁶, e as pessoas com baixa escolaridade compõem os grupos sociais com limitada capacidade de pressão, muitos governantes se sentem à vontade para negligenciar ditames legais, inclusive os artigos da LDB que obrigam a prover a oferta escolar adequada, recensear a população demandante e realizar chamadas públicas. Apesar desse descaso configurar crime de responsabilidade, os governantes contam com a complacência do Poder Judiciário que, nos poucos casos que chegaram aos tribunais, acolheu os argumentos administrativos de escassez de recursos e meios.⁴⁷

ROMPER COM A FORMA ESCOLAR PADRÃO PARA ATENDER À DIVERSIDADE DOS EDUCANDOS

Na história brasileira, a educação de adultos cumpriu principalmente a função de alfabetização e reposição

46 Em 1881, ainda durante o Império, foi instituída a Lei Saraiva, que vedou o voto aos analfabetos, medida só revertida pela Constituição de 1988.

47 DI PIERRO, Maria Clara; CATELLI JR., Roberto. A construção dos direitos dos jovens e adultos à educação na história brasileira recente. In: GRACIANO, Mariângela; LUGLI, Rosário S. Genta. *Direitos, diversidade, práticas e experiências educativas na Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Alameda, 2017. p. 35-60.

de escolaridade não realizada na infância e na adolescência, assumindo a forma escolar dominante. Embora o início dos anos 1960 tenha sido um período criativo, em que floresceram experiências inovadoras de educação e cultura popular voltadas à formação para a cidadania, a escolarização dos jovens e adultos foi posteriormente redesenhada durante a ditadura militar nos moldes tecnicistas do ensino supletivo. Essa herança ainda hoje se faz sentir na EJA, caracterizada pela reprodução dos currículos, das metodologias e dos modos de organização escolar padronizados do ensino de crianças e adolescentes, resguardado apenas o regime de aceleração de estudos. A padronização e a rigidez desse modelo vêm se mostrando inadequadas para acolher a pluralidade de interesses e perfis dos jovens e adultos, o que tem contribuído para uma procura reduzida e uma evasão elevada nos cursos de EJA.

O contingente de brasileiros que pode se beneficiar da EJA é numeroso e bastante diverso, e o atendimento de suas múltiplas necessidades de aprendizagem requer a consideração de distintas motivações, bagagens de experiências e conhecimentos prévios, e das especificidades de suas condições de estudo. Trata-se de uma enorme gama de trabalhadores rurais e urbanos; jovens, adultos e idosos; afrodescendentes, indígenas, imigrantes, pessoas com deficiência e privadas

de liberdade; mulheres, homossexuais e pessoas trans que foram interditados do direito à educação. Devido a essa multiplicidade, e às condições de vida anteriormente mencionadas, seria recomendável que as redes de ensino público mantivessem uma diversidade de modos de organização escolar, todos eles bastante flexíveis, em centros educativos dotados de suficiente autonomia. Para que a flexibilidade resulte na devida contextualização de metodologias e currículos (resistindo à tendência à padronização impulsionada pela inclusão da EJA na Base Nacional Comum Curricular) e não redunde em aligeiramento do ensino (e seu empobrecimento em modelos que privilegiem o Ensino a Distância), deve-se assegurar aos educadores formação específica e condições apropriadas de trabalho coletivo.

UM CONTEXTO POLÍTICO DESAFIADOR

Defensores públicos, administradores, educadores, pesquisadores e todos os que lutam pelo direito à educação na EJA estão diante de uma conjuntura desafiadora. Após quase duas décadas de avanços nos acordos internacionais e na legislação nacional que reconhece os direitos educativos dos jovens, adultos e idosos, de uma certa institucionalização da modalidade nos sistemas públicos de ensino e de pequenas conquistas em direção a um melhor posicionamento na agenda das

políticas educacionais, assistimos em 2019 ao rápido desmonte das estruturas e programas federais: a reforma administrativa extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação, onde até então estava alocada a Diretoria de Políticas de EJA. Para completar esse cenário desalentador, membros do governo e seus apoiadores tentam cotidianamente desabonar o legado do educador Paulo Freire, que realizou expressivo aporte ao pensamento e às práticas pedagógicas do campo, ensinando-nos a manter a indignação e a esperança, e a promover uma educação transformadora das estruturas sociais injustas.

PARA SABER MAIS

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Paulo Freire*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores MEC) Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4713.pdf>.

CARRANO, Paulo (dir.). *Fora de série*: um filme do Observatório Jovem do Rio de Janeiro. Brasil, 2018 (90 minutos). Disponível em: <www.filmeforadeserie.com>.

GRACIANO, Mariângela; LUGLI, Rosário S. Genta (org.). *Direitos, diversidade, práticas e experiências educativas na Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Alameda, 2017. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/uploads/direito_diversidade_MIOLOfinal-ilovepdf-compressed.pdf>.

LEGISLAÇÃO MENCIONADA

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a base. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA)

BRASIL. *Lei n. 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>.

FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (FUNDEB)

BRASIL. *Lei n. 11.494*, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias;

altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>.

LEI DA APRENDIZAGEM

BRASIL. *Lei n. 10.097*, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110097.htm>.

LEI DE ACESSO À INFORMAÇÃO (LAI)

BRASIL. *Lei n. 12.527*, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do §3º do art. 37 e no §2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei n. 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei n. 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm>.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB)

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394_compilado.htm>.

PACTO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS

BRASIL. *Decreto n. 591*, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*, de 16 de dezembro

de 1966. Adotado e aberto à assinatura, ratificação e adesão pela resolução 2200A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 16 de dezembro de 1966. Entrada em vigor na ordem internacional: 3 de janeiro de 1976, em conformidade com o artigo 27. Disponível em: <www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS; COMITÊ DOS DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS. *Comentário Geral n. 13/1999*. O direito à educação. Disponível em: <acnudh.org/wp-content/uploads/2011/06/Compilation-of-HR-instruments-and-general-comments-2009-PDHJTimor-Leste-portugues.pdf>.

PISO SALARIAL NACIONAL DO MAGISTÉRIO

BRASIL. *Lei n. 11.738*, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>.

PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO

BRASIL. *Decreto n. 6.094*, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024 (PNE)

BRASIL. *Lei n. 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>.

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

BRASIL. *Decreto n. 7.083*, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>.

PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA; PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES. *Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública*. Brasília/DF, nov. 2004. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_gen.pdf>.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA; PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES. *Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania*. Brasília/DF, nov. 2004. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf>.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO

BRASIL. *Medida Provisória n. 746*, de 22 de setembro de 2016. Convertida na Lei n. 13.415, de 2017. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>.

BRASIL. *Lei n. 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas

de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>.

COMISSÃO ESPECIAL DESTINADA A PROMOVER ESTUDOS E PROPOSIÇÕES PARA A REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO (CEENSI). *Projeto de Lei n. 6.840*, de 27 de novembro de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio, dispor sobre a organização dos currículos do Ensino Médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Disponível em: <www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>.

AUTORAS E AUTORES

Todos atuam na Rede Escola Pública e Universidade (REPU) e/ou são pesquisadores vinculados à pesquisa *Política educacional na rede estadual paulista (1995 a 2018)*, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e coordenada por Márcia Aparecida Jacomini (processo n. 2018/09983-0).

ANA PAULA CORTI é socióloga, doutora em Educação e professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP).

ANDREZA BARBOSA é pedagoga, doutora em Educação Escolar e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).

CILEDIA DOS SANTOS SANT'ANNA PERRELLA é pedagoga, doutora em Educação, professora e coordenadora do curso de Pedagogia da Faculdade Zumbi dos Palmares.

DÉBORA CRISTINA GOULART é socióloga, professora da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Unifesp e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Classes Sociais (Gepecso) e do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Crítica Social (Gepecs).

EDUARDO DONIZETI GIROTTO é geógrafo, doutor em Geografia Humana, professor da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP e coordenador do Laboratório de Ensino e Material Didático (Lemadi/USP).

ESTHER GAMMARDELLA RIZZI é advogada, doutora em Direito, professora da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP e participa do grupo interdisciplinar “Neoliberalismo, subjetivação e resistências”, vinculado ao Instituto de Estudos Avançados da USP.

FERNANDO CÁSSIO é químico e educador, doutor em Ciências (Química), professor do Centro de Ciências Naturais e Humanas da UFABC e membro do grupo de pesquisa “Direito à Educação, Políticas Educacionais e Escola” (DiEPEE/UFABC).

GABRIEL MENESES BARROS é mestre e doutorando em Educação (Unifesp) e coordenador de organização escolar da rede estadual de São Paulo.

IRACEMA SANTOS DO NASCIMENTO é pedagoga, doutora em Educação e professora da Faculdade de Educação da USP. Foi coordenadora-executiva da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2005-2014).

JOÃO VICTOR PAVESI DE OLIVEIRA é professor de Geografia na educação básica, mestre e doutorando em Geografia Humana (USP) e pesquisador do Laboratório de Ensino e Material Didático (Lemadi/USP).

JOSÉ ALVES DA SILVA é físico, doutor em Educação e professor do Instituto de Ciências Ambientais, Químicas e Farmacêuticas da Unifesp.

MÁRCIA APARECIDA JACOMINI é pedagoga, doutora em Educação e professora da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Unifesp.

MARIA CARLA CORROCHANO é socióloga, doutora em Educação e professora do Centro de Ciências Humanas e Biológicas da UFSCar, campus Sorocaba.

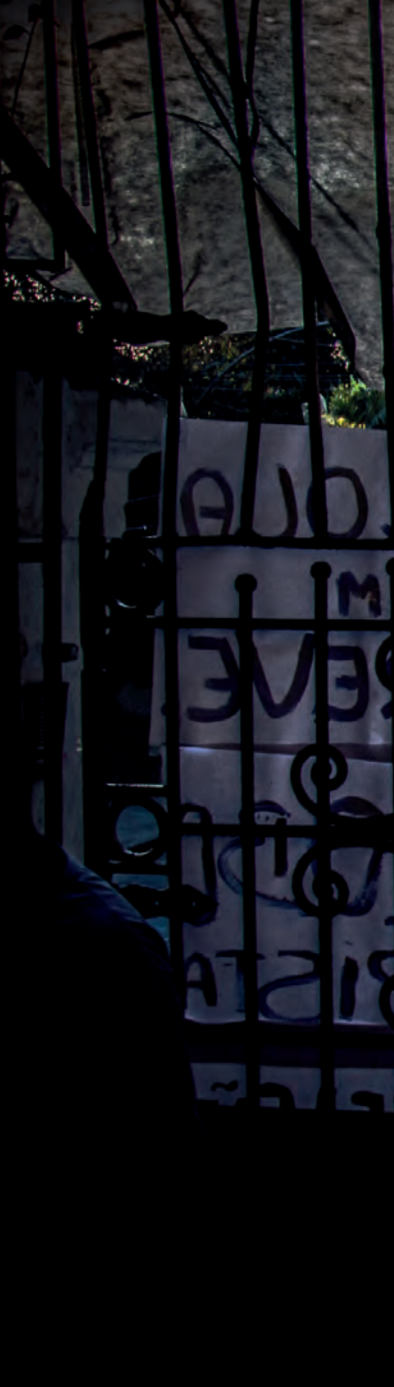
MARIA CLARA DI PIERRO é geógrafa, doutora em Educação e professora da Faculdade de Educação da USP.

SALOMÃO BARROS XIMENES é advogado, doutor em Direito do Estado, professor do Centro de Engenharia, Modelagem e Ciências Sociais Aplicadas da UFABC e membro do grupo de pesquisa “Direito à Educação, Políticas Educacionais e Escola” (DiEPEE/UFABC).

SERGIO STOCO é economista, doutor em Educação e professor do Instituto de Ciências Ambientais, Químicas e Farmacêuticas da Unifesp.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE (REPU)

A REPU foi criada em fevereiro de 2016, por um grupo de professores e pesquisadores de instituições públicas de Ensino Superior do estado de São Paulo (IFSP, UFABC, UFSCar, Unicamp, Unifesp e USP) e da rede estadual de São Paulo, motivados pelos acontecimentos de 2015, envolvendo a proposta de Reorganização Escolar da rede estadual paulista e pelo movimento secundarista de ocupação das escolas. Desde então, a REPU tem realizado estudos, pesquisas e intervenções com vistas a colaborar com o direito à educação de qualidade e socialmente referenciada na rede estadual de São Paulo. A REPU, que hoje também integra o comitê diretivo da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, acredita que a produção de conhecimento sobre educação deve estar em permanente diálogo com o cotidiano das escolas públicas e a serviço do monitoramento e do controle social das políticas educacionais. Todos os estudos, artigos, notas técnicas, projetos de pesquisa e materiais para escolas produzidos pela REPU estão disponíveis em: <www.repu.com.br>.



Assim como a(o)s estudantes mostraram nas ocupações de 2015 que a escola é lugar de humanização, de respeito, de direitos, de partilhar opiniões, de desafios e desejos, em **Escola pública: práticas e pesquisas em Educação**, 16 defensora(e)s do direito à educação de qualidade social disponibilizam resultados de seus estudos em linguagem simples e objetiva. Os textos tratam de temas educacionais básicos, cumprindo um papel inédito de analisar criticamente a política de governos paulistas durante 25 anos para uma área que não pode mais ficar sujeita apenas a “especialistas, técnica(o)s e gestora(e)s”, mas ser tratada como espaço democrático e plural. Essa “gestão para resultados” trouxe retrocessos sociais, e a presente coletânea traz contribuições para superá-los. Conheça e se aproprie desse importante conteúdo!

César Minto



REDE
ESCOLA
PÚBLICA
E UNIVERSIDADE

ISBN 9786589992110

