

SUCESSO  
*Escolar*  
E PRÁTICAS  
*Pedagógicas*

**Organizadores**  
**FERNANDO TAVARES JÚNIOR**  
**LUIZ FLÁVIO NEUBERT**

Projeto CAEd/Fadepe/JF



**Juiz de Fora**  
**2018**



Copyright © 2018 por Fernando Tavares Junior e Luiz Flávio Neubert.

Todos os direitos reservados.

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra, de qualquer forma ou por qualquer meio eletrônico, mecânico, inclusive por meio de processos xerográficos, incluindo ainda o uso da internet, sem a permissão expressa da CAEd/FADEPE/UFJF, na pessoa de seu editor (Lei nº 9.610, de 19.2.98).

<b>Série:</b>	Sucesso Escolar e Práticas Pedagógicas
<b>Volume:</b>	4
<b>Primeira edição:</b>	2018
<b>Arte da capa:</b>	Wedologos (Stefânia Balzano)
<b>Revisão e Editoração:</b>	Silvia Regina Costa Dias
<b>Projeto gráfico e diagramação:</b>	Wedologos (Stefânia Balzano)
<b>Impressão:</b>	Olps Gráfica - Juiz de Fora (MG)

CIP BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE

L477o Neubert, Luiz Flávio

F95o Junior, Fernando Tavares

Sucesso Escolar e Práticas Pedagógicas / Luiz Flávio  
Neubert e Fernando Tavares Junior, Juiz de Fora: Olps  
Gráfica, 2018

ISBN: 978-85-68184-20-2 (versão impressa)

ISBN: 978-85-68184-19-6 (versão digital)

1. Educação 2. Pedagogia 3. Estudo.

CDD 370

CDU 37

Todos os direitos reservados, no Brasil à

CAEd / FADEPE / UFJF

OBEDUC

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil e, em sua fase final, contou com o apoio do PNPd / CAPES ao Prof. Fernando Tavares Jr, coordenador do Grupo de Pesquisas junto com Prof. Luiz Flávio Neubert, para finalização da obra como parte das atividades do estágio de pós-doutorado no PPGE-UFRJ, no âmbito do Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOpE).

Agradecemos também aos bolsistas de graduação e pós-graduação envolvidos neste projeto, assim como os gestores e professores da educação pública que contribuíram para a produção acadêmica do grupo de pesquisa “Equidade, políticas e financiamento da Educação Pública” nestes últimos cinco anos.

*Os autores*

---

# Sumário

<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1 - Aprendizagens entre a Escola e a Academia .....</b>	<b>2</b>
<b>Capítulo 2 - A transição da escola para o trabalho no Brasil: entre o mito da igualdade de oportunidades e a falsa liberdade de escolha .....</b>	<b>23</b>
<b>Capítulo 3 - A educação básica no plano nacional de educação (2014-2024): desafios do nordeste brasileiro .....</b>	<b>48</b>
<b>Capítulo 4 - Projetos e práticas pedagógicas no sucesso educacional .....</b>	<b>65</b>
<b>Capítulo 5 - Escolarização, expectativas sociais e profissionalização: reflexões acerca dos processos de socialização no ambiente escolar .....</b>	<b>86</b>
<b>Capítulo 6 - Experiências de sucesso educacional no fazer docente .....</b>	<b>105</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>123</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>136</b>
<b>Sobre o grupo de pesquisa e os autores .....</b>	<b>141</b>

---

# INTRODUÇÃO

São inúmeros os desafios que se apresentam para a evolução promissora da educação no Brasil nestas primeiras décadas do século XXI. A questão do analfabetismo persistente para uma parcela da população, o acesso à escola raramente traduzindo-se em trajetórias educacionais de sucesso, a melhoria dos índices de desempenho discente, a qualificação e capacitação de professores, o desenvolvimento de novas formas de gestão e de técnicas de ensino-aprendizagem, a continuidade das avaliações externas nas redes de ensino, etc. são alguns dos exemplos dos desafios que devem ser enfrentados daqui adiante. A obra que por ora apresentamos trata-se de um importante esforço, dentre tantos outros que estão sendo realizados no presente, ao apresentar estudos empíricos de natureza acadêmica e relatos de experiência de natureza ensaística que intentam dar conta dos desafios apontados.

Nesse sentido, organizamos esta obra integrando capítulos os quais, com base em teorias, conceitos e informações empíricas, graduandos, pós-graduandos e docentes do ensino superior tratam dos temas salientes da educação básica brasileira contemporânea. Também dando visibilidade àqueles que experimentam o processo educacional dentro da escola, um dos capítulos conta com um conjunto de relatos de experiências docentes, passando pelos temas da gestão, da pedagogia e da disciplina discente. Nestes casos a linguagem acadêmica formal é flexibilizada, permitindo uma maior liberdade, tendendo ao estilo ensaístico.

Tanto os textos acadêmicos quanto os relatos de experiência constituem o resultado de esforços empreendidos nos últimos anos pelo Grupo de Pesquisa “Equidades, Política e Financiamento da Educação Pública” coordenado pelo Prof. Dr. Fernando Tavares Júnior da Universidade Federal de Juiz de Fora. As várias facetas desta obra têm como intuito, aqui reunidas, dar um passo em direção à superação dos desafios.

# Capítulo 1

## Aprendizagens entre a Escola e a Academia

*Fernando Tavares Júnior*

O Programa Observatório da Educação (OBEDUC) foi criado em 2006, pelo Decreto Presidencial nº 5.803, em atenção a um histórico hiato observado no Brasil entre a Academia e a Educação Básica. De fato, até então, a proporção de teses e dissertações produzidas nos mais diversos Programas de Pós-Graduação no país apresentavam escassa mobilização de dados acerca da qualidade da educação básica no Brasil. No entanto, já havia se consolidado no país uma tradição de avaliação educacional que proporcionava aos diversos atores da comunidade científica, em diferentes níveis, mobilizar tais dados, que são cruciais para o diagnóstico e análise da educação nacional, no desenvolvimento dos mais variados estudos de excelência, desde artigos em periódicos científicos qualificados, como teses de doutorado, dissertações de mestrado, monografias, relatórios e trabalhos de conclusão de curso apoiados por experiências de Iniciação Científica, livros e capítulos, dentre tantas outras produções. Com a implantação da Prova Brasil, em 2005, todas as escolas públicas do país passaram a ter uma referência para reflexão acerca de seu trabalho coletivo.

Antes de 2005, raros eram os indicadores conjuntos de rendimento e desempenho. Além disso, os resultados também não apresentavam a repercussão obtida a partir do IDEB. As novas políticas de avaliação educacional produziram um contexto histórico-social que impulsionou transformações na Educação Básica no Brasil. Porém, muito pouco se sabe acerca dos fatores, projetos e políticas que determinaram tal sucesso. Há no Brasil centenas de escolas públicas de educação básica que, mesmo em condições adversas (como contexto de baixo nível sócio econômico) apresentam IDEB esperado para países de primeiro mundo. A implantação de

Sistemas de Avaliação da Educação com resultados por Unidade Escolar demonstrou, com base em amplas evidências na última década, que são um instrumento efetivo para impulsionar a melhoria dos Sistemas de Ensino.

As principais dimensões da Qualidade Educacional, desempenho (proficiência) e rendimento (fluxo escolar), passaram, em 2007, a ser avaliadas por um único indicador: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Tal o interesse em “estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado” e também, complementarmente, “fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP”. Assim, todo o aparato tecnológico disponível na Academia, como laboratórios, equipamentos, softwares e, em especial, a expertise de seus membros, poderia estar cada vez mais perto das instituições públicas de educação básica, que tanto carecem deste tipo de parceria e apoio.

Nesse contexto, além de permitir um “retrato” sintético da qualidade da escola, passou a ser possível também acompanhar seu desenvolvimento, através da comparação do resultado de um biênio com seu registro anterior, tanto geral (da escola) quanto por ciclo: 1º ciclo fundamental (1º ao 5º ano) e o 2º ciclo fundamental (6º ao 9º ano). A implantação de Sistemas de Avaliação da Educação com resultados por Unidade Escolar demonstrou, com base em amplas evidências na última década, que são um instrumento efetivo para impulsionar a melhoria dos Sistemas de Ensino. Daí outro objetivo muito importante do Observatório da Educação que é objetivo de, principalmente, “proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica”. Esta articulação em nível periférico, entre Universidades e Escolas Públicas de Educação Básica, espelha a articulação no nível central da Administração Superior entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC).

Tal articulação sempre pode proporcionar uma produtiva via de mão dupla de aprendizagens entre professores de todos os níveis. Somos todos EDUCADORES. A reflexão sobre os desafios da educação básica torna mais forte e estruturada a pós-graduação. Fortalece sua empiria. Concorre para o aprimoramento de seus métodos. Amplia as reflexões e questiona os argumentos hegemônicos acerca da compreensão do Brasil e sua educação. Aprofunda a relação de seus egressos, licenciandos e pós-graduandos, com a escola pública, melhorando sua formação educacional e preparando melhor potenciais futuros professores. Enfim, são múltiplas as interfaces de contribuição para a Academia deste vínculo com as escolas públicas e os contextos sociais nas quais se inserem.

Essa via de mão dupla também favorece as Secretarias de Educação, as equipes gestoras, as escolas e seus educadores, a comunidade educacional de forma mais ampla. As avaliações educacionais em si já representaram um avanço enorme para o Brasil. Além de proporcionar subsídios valiosos para a gestão das escolas, a partir dos resultados de desempenho de seus alunos, operam também como motivadores para formulação e implementação de novas estratégias de ensino, bem como possibilitam a avaliação dos projetos realizados. Muitas Redes de Ensino, principalmente estaduais, já mantinham sistemas próprios de avaliação da educação básica. Destacam-se os casos de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Ceará, Paraná, dentre outros. Em geral, centravam sua preocupação nos indicadores de proficiência, avaliando prioritariamente o desempenho dos alunos. Um dos gargalos para o melhor aproveitamento de todo esse potencial é a capacidade analítica para lidar com tais dados. Nisso, quem melhor dispõe de capacidade humana, técnica, física e qualificada para enfrentar este desafio é a Academia, representada no Brasil especialmente pelas Instituições de Ensino Superior. Esse panorama novo e com múltiplos matizes apresentava, proporcionalmente lacunas e desafios proporcionalmente diversos e inúmeros. Um deles era o estudo do sucesso educacional.

Diversos estudos sobre educação no Brasil dedicam-se a analisar o fracasso escolar. Há ampla literatura que relaciona, a partir de diferentes



metodologias e fontes, características sociodemográficas a trajetórias de insucesso, destacando-se as diferenças de classe social, cor e gênero (VALLE SILVA e SOUZA, 1986; HASENBALG e VALLE SILVA, 1990; HASENBALG e VALLE SILVA, 1999; VALLE SILVA, 2003; BARBOSA e RANDALL, 2004; FERNANDES, 2005; MONT´ALVÃO, 2011). Contudo, ainda são raros os estudos que se dedicam a identificar os fatores relacionados ao sucesso escolar (BARBOSA, 2009; BROOKE e SOARES, 2008; SOARES, 2007). Destaque crescente tem sido dado às políticas de responsabilização (BROOKE, 2006) e à análise da eficácia escolar e seus fatores associadas (ESPÓSITO, DAVIS e NUNES, 2000; BARBOSA e FERNANDES, 2001; FRANCO, MANDARINO e ORTIGÃO, 2001; ALBERNAZ, FERREIRA e FRANCO, 2002). Entre os métodos mais promissores destaca-se a utilização de novas técnicas de análise estatística (HOX, 2010; LAROS, MARCIANO, ANDRADE, 2010) para lidar com as informações hierárquicas dos Sistemas de Avaliação, e o uso combinado de técnicas de *survey* com aprofundamento de dados *in loco* (ALVES e FRANCO, 2008). Da mesma forma, o uso de diários de usos do tempo (PENTLAND et al, 1999; CLAESSENS et al, 2007; NEUBERT et al, 2016) ganha espaço crescente, dado seu imenso potencial complementar e inovador. Por fim, o uso articulado de técnicas qualitativas, como observação e entrevista, permite aprofundar e avançar os achados quantitativos (RAGIN, 2013). Ainda assim, pouco se avançou na compreensão deste objeto. Infraestrutura das escolas, o ambiente escolar, os recursos pedagógicos, a formação e a carreira docente estão entre os fatores mais relevantes, sem, no entanto, haver consenso sobre a seu peso e as redes denexo causais associadas. Observa-se que pouco se sabe sobre os determinantes do sucesso educacional no Brasil e este foi o principal objeto que instigou nosso trabalho nos últimos anos.

O sucesso educacional pode ser definido a partir da realização do Direito à Educação, previsto constitucionalmente. Ter acesso à educação de qualidade que permite o desenvolvimento de habilidades e competências para a vida plena em sociedade (aprendizagem – desempenho), a partir da progressão nas sucessivas etapas da escolarização (fluxo – rendimento). Quando a educação brasileira passou a ser monitorada pelo IDEB, as inves-

tigações acerca do desenvolvimento da educação no Brasil puderam aprofundar a compreensão das condições nas quais se dão os avanços nessas duas dimensões fundamentais e qual o seu ritmo médio. Tal operação em geral implica na mobilização das médias de desempenho dos estudantes, em Português e Matemática, mensuradas pelos exames padronizados (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB), e a taxa de aprovação, que é o componente de fluxo do IDEB (com base no Censo Escolar). As últimas avaliações têm demonstrado que muitas escolas e redes apresentaram desenvolvimento significativo. No entanto, ainda foram pouco investigadas as transformações realizadas nessas escolas (tanto estruturais, quanto processuais e humanas) que podem se relacionar a este processo positivo de desenvolvimento.

Ao longo dos últimos anos, o Grupo de Pesquisas dedicou-se a investigar os determinantes do sucesso educacional, ou seja, a quais elementos o desenvolvimento da aprendizagem e realização positiva do fluxo escolar podem ser relacionados, em especial em contextos desiguais e/ou socioeconomicamente desprivilegiados. Observou-se, tal como instruído nas hipóteses, que o desenvolvimento educacional é plurifatorial. Observaram-se identificar vários vetores desta transformação positiva, relacionados a algumas das principais dimensões sociais relacionadas à realização educacional. Entre os principais determinantes estão as políticas implantadas nas últimas décadas, como as voltadas para os profissionais da educação, a implantação de Sistemas de Avaliação, além das estratégias de escolas e famílias, como ligados à gestão do tempo.

Trabalhamos conjuntamente em diversas frentes para compreender melhor os determinantes do sucesso educacional no Brasil, a partir dos resultados aferidos pelas avaliações e censos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em especial o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), da qual a prova recebe o nome de Prova Brasil, e o Censo Escolar. Em especial, procuramos identificar os fatores que concorrem para escolas, em especial aquelas em contextos sócio econômicos desfavoráveis, alcançarem resultados educacionais expressivos,

mensurados através do IDEB. Ao aprofundar a compreensão de tais fenômenos, as pesquisas concorreram também para refletir os contextos escolares investigados e tentar conjuntamente fornecer subsídios para instrução de intervenções positivas no incremento da qualidade da educação básica, motivando gestores e educadores a formular e implementar políticas e projetos eficazes no alcance de resultados, eficientes em sua gestão, viáveis de serem implementados e socialmente comprometidos com a realização dos objetivos da escola pública brasileira. A discussão dessas intervenções é a principal matéria deste livro, onde professores e pesquisadores refletem sobre elementos que concorrem para o sucesso (ou o limitam), tendo em vista a ação pedagógica em escolas públicas de educação básica.

Agregam-se aos dados do INEP os resultados de Sistemas Estaduais de Avaliação da Educação, em especial aqueles aos quais se tem acesso público. Somam-se também resultados de variadas pesquisas de campo, que aplicaram técnicas qualitativas e comparativas para produzir um retrato mais holístico do processo. Trabalhou-se dessa forma para identificar, de forma plurifatorial, tais fatores relacionados ao sucesso. Seguiu-se o acompanhamento e avaliação dos Sistemas de Avaliação da Educação implementados no Brasil (cf. BROOKE, CUNHA, 2011) e suas políticas derivadas, como o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) em Minas Gerais, dentre outras.

Analisaram-se os impactos da adoção, continuidade e descontinuidade destas políticas, bem como a análise comparada dos diferentes modelos de sistemas implementados, com destaque da avaliação de estratégias de *low-stakes accountability* (TAVARES JUNIOR e NEUBERT, 2014; MAGRONE e TAVARES JUNIOR, 2014). De forma complementar, investigou-se em contexto local elementos não observáveis em surveys tradicionais, mas apontados pela literatura especializada como decisivos para a obtenção de resultados positivos, tais como: comportamentos e atitudes relacionados ao conceito de habitus (BOURDIEU, 2007); a relação entre contexto familiar e a socialização (CUNHA, HECKMAN, 2011); e o uso do tempo (PENTLAND et al, 1999) de alunos, famílias, gestores e educadores

relacionados a contextos de sucesso. Foram investigadas qualitativamente experiências escolares de sucesso para se aprofundar a compreensão dos processos que conduziram à realização educacional, seus conteúdos, atores e *modus operandi*.

## O Brasil refletido em sua escola

Ao longo de todos os estudos desenvolvidos nos últimos anos, majoritariamente inseridos na reflexão sociológica nacional, observamos reiteradamente que a escola brasileira reflete a sociedade que a formou, que a (re) produz e que a abarca, num ciclo retroalimentar e autorreferente sem o qual sua interpretação se torna sem sentido, vazia, alienada e alienante. As relações sociais na escola refletem relações forjadas na sociedade. Quando observamos uma convergência entre traços sociais identitários / funcionamentos em múltiplos contextos, esferas, instâncias, fatos e outras manifestações públicas, estamos observando elementos comuns que caracterizam uma sociedade. Observamos a sociedade em ação, operando seu jogo social. É nesse arcabouço sociológico, que engloba cultura, poder / política, produção e distribuição econômicas e outras dimensões estruturais, que os fenômenos sociais operam, acontecem, se transformam e se reproduzem. Logo, compreender a escola é também compreender, em parte, a própria sociedade. De outro lado, para compreender a escola é fundamental compreender sua sociedade e a dinâmica social na qual se insere.

Ao investigarmos o sucesso, deparamo-nos com situações em que, de alguma forma, foram alcançados resultados almejados. Tais resultados referem-se a diversas dimensões, como proficiência, fluxo, equidade, dentre outras dimensões relevantes. O vetor principal para realização educacional pode ser relacionado a instituições, políticas, projetos, professores, gestores, alunos e seus familiares, bem como outros atores relevantes do processo educativo. Assim, foi recorrente o estudo de contextos em que eram identificados atores, processos e resultados que confluíam para a produção de um contexto de realização educacional ou, tal como muitas

vezes referido nos trabalhos, “sucesso”.

No entanto, os fenômenos observados, na maior parte das vezes, não se enquadravam no modelo hipotético hegemonicamente descrito no senso comum. É muito raro encontrar o “tipo ideal” de uma comunidade escolar integrada e engajada em torno de um projeto político pedagógico (PPP) claro, consciente das dialéticas que caracterizam o contexto micro e macroestrutural, produzindo inovações pedagógicas transformadoras e passíveis de ampla disseminação. O “tipo” mais comum pode ser descrito em torno da iniciativa de um ou alguns poucos indivíduos (lideranças) que pró-ativamente empreendem novas experiências em busca do alcance de resultados, a priori, relativamente também “modestos”, mas que acabam por obter a adesão de outras parcelas da comunidade escolar, principalmente alunos e alguns colegas, o que tende a produzir um efeito sinérgico em prol do alcance de resultados. As experiências estudadas, seja através da observação direta seja através da análise de dados secundários, revelou ocorrências em contextos de poucos recursos e com características bem similares às encontradas em quase todas as escolas públicas: precariedade de recursos, professores desmotivados, alunos com origem social vulnerável e precária estrutura de capitais (econômicos, culturais, sociais, *et al*), ausência de planejamentos bem estruturados ou apoio de instâncias superiores / instituições externas, enfim, nossas pesquisas não permitem relacionar o sucesso educacional a alguma característica institucional ou política específica.

Todavia, é possível identificar fatores sociais coincidentes nessas experiências e que podem concorrer para a realização educacional, como: liderança + iniciativa / inovação, com bastante dependência de ações individuais e foco em metas bem definidas; gestão escolar comprometida em implementar mudanças no *modus operandi* até então vigente, incluindo a disponibilização de significativa energia demandada neste trabalho; baixa segregação escolar e positivo efeito de pares (*peer effect*), mesmo que em escala modesta; compromisso político com resultados e persistência diligente até seu alcance, incluindo seu acompanhamento atento e instrução de ajustes necessários à operação adequada da intervenção planejada;

competência técnica de pelo menos parte da equipe para implementar de forma adequada a intervenção pretendida, ainda que nada brilhante ou dependente de qualificações elevadas / escassas; construção de diálogo simples e simpático (democrático) com comunidade escolar (colegas, alunos, gestores, Secretarias de Educação, famílias, *et al*) para obter apoios para a ação e, mais importante, inibir “sabotagem” por ação ou omissão; dentre outras características que são apresentadas e analisadas nos capítulos seguintes. Importa aqui apontar, sinteticamente, para duas dimensões: (a) a construção social de tais experiências, incluindo a articulação entre as políticas centrais e o cotidiano escolar; (b) a primazia de características humanas e de gestão sobre características físicas ou recursos materiais.

Ao contrário de encontrar PPPs bem construídos e implementados por uma comunidade escolar engajada e coesa, encontramos em geral pouca clareza do contexto mais global e ausência de projetos institucionais bem definidos ou mesmo a descrição de ações que se articulam em curto, médio e longo prazo para consecução dos resultados. Contextos mostraram-se dependentes de iniciativas de alguns líderes que obtiveram apoio de pelo menos parte importante de seus pares (seja na escola, na família ou na comunidade) para levar adiante projetos que propuseram mudanças no *modus operandi* vigente para que fossem alcançados resultados distintos dos que vinham sendo observados.

A esperança moderna de equalizar oportunidades via educação, ou pelo menos diminuir desigualdade de oportunidades sociais, é refletida em múltiplos atores que caracterizam contextos de sucesso educacional e se tornam líderes ao conseguir levar adiante mudanças que transformam os percursos educacionais hegemônicos, concorrendo para que parcelas desprivilegiadas realizem trajetórias educacionais mais promissoras. Tal esperança é ainda amplamente partilhada hoje, em várias partes do mundo. Como Mandela (2003) reiterava: “a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”. Em países que tem na desigualdade social sua marca fundante, a teoria social é profícua em revelar a importância deste processo social. A educação, *per si*, pode não transformar / equalizar uma sociedade, mas nenhuma sociedade se transforma e su-

pera seus hiatos sociais sem transformar sua educação e sua equalização de oportunidades.

No Brasil, a produção de Anísio Teixeira, Paulo Freire e tantos outros, embora menos estudada em nossas licenciaturas que autores estrangeiros, demonstra como as oportunidades educacionais no Brasil foram excludentes e segregadas ao longo de décadas (PATTO, 1999), como parte de um processo de formação de nossa sociedade. A compreensão do Brasil passa pela compreensão de sua formação. Pode-se avançar a assertiva ao se compreender que se trata de uma eterna formação, sempre em disputa, em reprodução, sabotada internamente pelos próprios grupos que tem interesse na manutenção de seus *status quo* transitório, de um futuro que nunca chega. Como bem analisado pelo famoso ensaio de Roberto Schwarz (1977), as ideias aqui foram postas desde sempre fora do lugar, em constante antagonia entre o discurso e a ação, que obviamente tende sempre concorrer para a manutenção do *status quo*, tendo o discurso cumprido seu papel real: manter o poder de quem governa<sup>1</sup> ao iludir quem depende de ação governamental através da promessa se ação que se restringe apenas a palavras que se deseja ouvir. Formação do Brasil tende a se caracterizar por sua formação “sempre incompleta” ou “não formação”. Constitui-se o Estado, como estrutura de poder, mas não se opera a formação integrada de uma sociedade, entendida aqui em sentido durkheimiano, uma vez que “uma sociedade composta de uma poeira infinita de indivíduos desorganizados, que um Estado hipertrofiado se esforça por encerrar e reter, constitui uma verdadeira monstruosidade sociológica” (DURKHEIM, 1983: 19). Nesse sentido, a desintegração social, sua dispersão e desarticulação, sua rota tessitura e seus permanentes conflitos, sua precariedade existencial e perene julgo, trabalha para a manutenção do poder vigente pelo impedimento de outra *Potentia*, como descrita por Maquiavel (2007), pela impossibilidade de surgimento de bases materiais que concorram para a operação de um funcionamento social e institucional em bases democráticas.

---

1 Seja Presidente, Governador, Prefeito, Diretor de Escola, Secretário, Ministro, Professor ou qualquer outro em posição de Governo.

O discurso vazio, ou fora do lugar, aponta, tal como em reflexo, o que ele de fato representa e o significado de suas linhas. Em outras palavras, o discurso vazio reflete a ausência de projeto de sociedade e a ausência da intenção de formá-la. Traduz-se na reiterada tentativa de realizar o trabalho que lhe cabe no (dito) Contrato Social, tal como Sísifo, e depositar esperança no discurso governante, que se mostra diligente e poderoso na supervisão e controle das ações subordinadas, mas inversamente diligente e patrimonialista em relação às suas e de seus próximos.

Tal como Sísifo, em trabalho penoso e infinito, o discurso opera a possibilidade de reiteração na crença neste Contrato Social mítico, desigual / iníquo, que é peça central de uma formação sem projeto claro, barroca, que subsiste como país, mas não como sociedade em sentido integral. Não consegue se formar pela rota tessitura social, que não se forja em grande parte pelos desafios que a desigualdade impõe. Em bases materiais, a formação é sempre comprometida pelos hiatos sociais, melhor compreendidos quando observada em sua multidimensionalidade: são desigualdades sociais múltiplas, justapostas, interativas e perseverantes. A distribuição desigual de oportunidades concorre contrariamente à possibilidade de diálogo democrático, entre pares que se enxergam e respeitam como iguais. Impossibilitam assim a construção de projetos comuns, da solidariedade basilar de Durkheim (1983), impedem a produção de capital social tal como definido por Putnam (2000) e suas associações, com traços tão pré-modernos, tendem a sabotar o tênue e incipiente “civismo” que luta por se formar. Mais uma vez o contexto brasileiro se assemelha ao ibérico (VIANNA, 1997), limitando ou por vezes sabotando suas esperanças derivados do americanismo que também nos constitui.

Tais hiatos sociais não retraem também pela manutenção estrutural da desigualdade de oportunidades operada pela disputa de classes subalternas. A luta figadal entre grupos e classes desfavorecidas, médio-inferiores, postos em antagonismo artificial, mas efetivo em sua impossibilidade de articulação, acaba por reiterar o cenário maquiavélico que concorre sempre para a reprodução do *status quo* e de seus funcionamentos pré-modernos, o que trabalha para a ampliação do atraso e retração das



oportunidades, liberais e sociais. É pertinente a lembrança histórica que o surgimento das mais opressoras formas de opressão no século XX não se deu pela mobilização de classes dominantes, mas pela formação e disseminação do pensamento autocrático entre camadas desfavorecidas que se identificavam com grupos dominantes, pela cor, religião, ideologia ou outro elemento conservador. A defesa de seus interesses, como sendo legítimos e sobrepostos aos demais grupos também oprimidos e, portanto, contrários à igualdade e à cidadania, cria as condições para o surgimento de movimentos conversadores, populistas e autocratas que articulam interesses dominantes a *pseudo* favorecimentos de grupos dominados e apoio a regimes autoritários. Vide as semelhanças entre os processos de formação do Nazismo e Fascismo na Europa, das ditaduras militares na América Latina, do *Apartheid* na África e outras bárbaras expressões autocráticas que marcaram o século XX.

Em todas essas situações, o impedimento da constituição material da cidadania, através da universalização de direitos sociais básicos, faz com que a precariedade das condições de vida limite a articulação política e social da maior parte da população que, em condições de fragilidade socioeconômica, tende a reiterar o *status quo*. Subsiste assim o poder constituído, tendo sua reprodução reiterada e facilitada pela continuidade de estratégias maquiavélicas (no sentido *stricto* do termo) através da privação de melhorias nas condições de vida entre os dominados, o que tende a incitar seus conflitos e limitar a constituição das bases para produção de capital social, civismo, confiança e coesão social. Essas estratégias que reforçam e reproduzem o poder, também reforçam suas formas de opressão. O impedimento do avanço em direção à cidadania / igualdade, pela reiteração de conflitos na base da pirâmide social, encontra campo fértil nas divergências entre oprimidos, como advertido por Paulo Freire (1987): “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor”, numa dinâmica que quem sempre vence é a opressão.

Opressão e coesão operam assim em sentidos opostos. A opressão, tal como conceituado no argumento freireano, articula-se com a exploração e a dominação que estruturam a relação entre classes a as opõem.

Sendo essa oposição estrutural, a opressão opera no sentido da desarticulação, da distinção, da oposição de classe em direção oposta à produção de consensos ou universalização de direitos. No entanto, ao invés de opor classes de fato antagônicas, cria a falsa oposição entre grupos distintos pertencentes à mesma classe oprimida, que muitas vezes se identificam com valores, práticas e hábitos de camadas privilegiadas e buscam efeitos de distinção em relação a outros grupos desfavorecidos, como se alterações de forma fossem capazes de gerar mudanças estruturais.

A superação da opressão, no sentido democrático do argumento, opera para além do núcleo relacional que estrutura a exploração entre classes. Opera em prol da afirmação da cidadania e do direito, na defesa da universalidade de garantias que estruturam a percepção do “outro” como humano e, portanto, como igual. Trabalha-se em torno de salvaguardas básicas, sistematizadas nas letras dos direitos universais do ser humano e da cidadania, dentre os quais se insere a educação. Neste sentido, opera-se a defesa da equalização de oportunidades em amplo escopo e, em escopo mais restrito, a defesa da igualdade de resultados em torno dos direitos fundamentais, como a proteção à vida: segurança pública, vacinação universal, atendimentos de emergência *et al.*

Em torno deste amplo conjunto de direitos, aceitos socialmente como relevantes para todos e para o desenvolvimento geral da nação, aparece também a educação. Quanto mais forte o consenso em torno desses direitos básicos e da progressiva materialização da igualdade de oportunidades, mais claros se tornam os objetivos partilhados por múltiplos grupos sociais em torno de um projeto comum de nação, um acordo socialmente construído. Se os argumentos em prol da cidadania, da equalização de oportunidades ou da universalização dos direitos não são suficientes, há de se acrescentar os argumentos econômicos. Ainda que se pense única e exclusivamente na expansão capitalista, é clássico o efeito positivo da educação sobre o desenvolvimento, especialmente a educação básica das camadas menos privilegiadas. As bases teóricas são bem conhecidas. Pode-se mencionar Alfred Marshall (1842 – 1924), economista social do século XIX, que muito claramente já advogava o investimento em educação

pública de qualidade para as massas em função de seu retorno econômico, da geração de riqueza para a sociedade:

As leis que governam o nascimento de um gênio são inescrutáveis [...] não é impossível que mais da metade dos gênios que nasçam num país pertença à essa classe [trabalhadora]: e deles, a maior não se desenvolve por falta de oportunidades. Não há extravagância mais prejudicial ao crescimento da riqueza de uma nação do que esse desperdício [...]. Nenhuma mudança seria mais conducente a um rápido aumento da riqueza nacional como a melhoria das escolas, especialmente dos ginásios [educação básica] [...]. Podemos concluir, portanto, que não se pode medir as vantagens de consagrar fundos públicos e particulares para a educação do povo apenas pelos seus frutos diretos. Até mesmo como uma aplicação de capital, é vantajoso dar às massas maiores oportunidades do que as que possuem atualmente, pois é só por esse meio que todo aqueles que morreriam desconhecidos terão o impulso necessário para fazer brotar suas aptidões latentes. E o valor econômico de um único talento industrial é suficiente para cobrir as despesas de educação de toda uma cidade. (MARSHALL, 1996: 267-271)

A educação de qualidade como produção social é fruto de um grau considerável de coesão social em torno de tais princípios, direitos e garantia pública de oportunidades e serviços básicos. De outro lado, a realização deste “acordo social” tende a reforçar e gerar mais coesão social, reforçando mutuamente o projeto de nação em torno de um plano maior de desenvolvimento geral, coletivo, múltiplo e plural, seja ele rigorosamente sistematizado e/ou consuetudinário, complementarmente agindo para reforço mútuo. A relação entre coesão social e educação foi objeto de atenção neste início de século, em especial ao analisar casos de países em desenvolvimento, com destaque para a produção de S. Heyneman (2000a, 2000b, 2011). Observa-se o alinhamento entre consensos sociais amplamente acordados e assumidos por diferentes grupos e as atitudes positivas de diferentes grupos em torno de seu compromisso para a realização de seus papéis e alcance de objetivos aceitos como positivos para todos, especialmente o crescimento da produtividade, que é chave para o desenvolvimento de qualquer sociedade, conforme clássica observação

de Krugman (1997: 11): “A produtividade não é tudo, mas no longo prazo é quase tudo. A capacidade de um país para melhorar seu padrão de vida ao longo do tempo depende quase inteiramente da sua capacidade de aumentar a sua produção por trabalhador”<sup>2</sup>. Obviamente isso implica na compreensão de limites aos interesses imediatos de grupos e classes em função da produção de um bem social maior, somente possível de ser gerado a partir da articulação da ação coletiva. Este argumento de superação da “mão invisível” não é novo, vide Nash (1951), laureado com Prêmio Nobel de Economia décadas depois, Hirsh (1977) e Boudon (1977) nos anos 1970s e mais recentemente o próprio Krugman (1990), também premiado pela Academia Sueca com o Nobel em 2008.

Um dilema de nossa formação social reside exatamente na falta de coesão social, em nosso baixo estoque de capital social, nosso frágil associativismo, civismo e baixo grau de confiança, ou seja, nossa rota tectônica social. A disputa entre classes medianas em torno de distinção e privilégios, numa história de formação social patrimonialista, acabou por historicamente priorizar a busca de ascensão social por meios privados, oportunidades não públicas, dependentes de laços particulares, negando ou fragilizando o trabalho em torno da produção de direitos públicos, universalização de oportunidades, geração conjunta de soluções urbanas, enfim, da negação da construção de uma sociabilidade comum, ainda que mínima. Tal negação implica, proporcionalmente, a recusa da afirmação de uma cidadania universal, em detrimento da reiteração de “cidadanias de classe” ou a manutenção de um *pseudo* sistema de castas economicamente estruturado.

Tais atitudes são observadas cotidianamente em múltiplos contextos, tanto na busca de “privilégios públicos”, como promoções, ocupação de posições ou cargos de prestígio e melhor remuneração, licenças, privilégios travestidos de benefícios “legais” e tantos outros; como também “privilégios privados”, como acesso privilegiado a informações restritas que auferem vantagens no processo decisório, tráfico de influências, indicações,

---

<sup>2</sup> “Productivity isn’t everything, but in the long run it is almost everything. A country’s ability to improve its standard of living over time depends almost entirely on its ability to raise its output per worker”. (Krugman, 1992: 11) Chapter 1: Productivity Growth.

acesso a oportunidades escassas, benefícios exclusivos e vantagens para si ou membros próximos, troca de favores, proteção, etc. Em múltiplos contextos observa-se a propensão à corrupção especialmente aceita em função da miscigenação entre público e privado, dos hábitos patrimoniais, do insulamento do Estado e suas burocracias em relação à sociedade, pela falta de transparência, pelas salvaguardas, pelos foros privilegiados e outros mecanismos pré-modernos. Nisso também se encontra a oposição à avaliação e à responsabilização, uma vez que produzem efeitos contrários à tradição patrimonial.

De outro lado, está a possibilidade de construção moderna de cidadania, através de equipamentos e serviços públicos de qualidade, sendo geridos e avaliados pela comunidade que deles depende, que os financia e os utiliza (SCALON, 2013). Oposição ao alcance de direitos sociais via consumo, como o caminho norte americano, onde se compra educação, saúde, transporte, segurança, lazer e várias outras condições de bem estar que caracterizam a vida moderna. Isso acontece no Brasil com a oposição entre a escola pública e a particular, o SUS e os planos de saúde, o transporte público e a aquisição de veículos próprios, a segurança em condomínios e a exposição à violência nas ruas e outros espaços públicos, o lazer em clubes ou casas com espaços de lazer / festa em oposição a praças, parques e outros espaços públicos de convivência e toda uma lista longa em que é possível encontrar esta oposição.

Outro caminho, mais típico de países europeus, foi a universalização de direitos sociais através da estruturação de serviços públicos de qualidade, democráticos, com participação social direta, gestão múltipla, transparente, responsável e permeável a seu contexto. O oposto do que se observa no Brasil, mas com traços similares aos encontrados em experiências de sucesso escolar, apesar de todas as oposições, críticas, problemas, desafios, incertezas, ameaças sofridas pelos atores envolvidos. São estruturas / equipamentos / serviços públicos que ao fim e ao cabo geram economia à comunidade. Agregam qualidade de vida e democracia. Melhoram imensamente a socialização secundária plural, que é crucial para a construção da democracia. No entanto, este não é o caminho tradicionalmente trilha-

do pelas políticas públicas no Brasil. A expansão de serviços ou direitos tendeu aqui a ser acompanhada por seu proporcional e gradual sucateamento, perdendo seu valor de uso e, especialmente, seu valor posicional (HIRSCH, 1977) e de distinção (BOURDIEU, 2007)

Há um reiterado elogio do meio e a busca da posição intermediária, anti-liberal, pré moderna, obstrutora do interesse, uma vez que se põe em seu caminho, como entreposto, na burocracia, no imposto, nas taxas, pedágios, em monopólios oligo-plutocratas impeditivos na iniciativa e da concorrência, imposição da necessidade de corrupção e tráfico de influência para liberação da iniciativa, busca incessante de privilégios, da regra de exceção (do trato distinto do réu em função do diploma ao foro privilegiado), do apoio do Estado (que ao mesmo tempo lhe tira e lhe dá), num sincretismo promíscuo que gera um pseudo-mercado atrofiado, sustentado em bases coloniais: ainda exploratórias, controladoras da geo-política em si, sem compromisso com seu desenvolvimento.

Permanecemos colônia de nós mesmos, não uma simples mudança de Lisboa para Brasília, mas colonizados por elites locais / regionais. Uma confederação de elites patrimoniais espalhadas e ao mesmo tempo costuradas pela comunhão de interesses. O Estado reitera-se insulado, impermeável à sociedade, governando quase contra ela ou a sua revelia. Estado que se isola também para proteger e fazer valer seus próprios interesses burocráticos (i.e. de corporações e setores do Estado que controlam a ação social) e plutocratas (como classes políticas, lobistas e outros grupos patrimoniais). Tal funcionamento faz com que se constitua tendencialmente um funcionamento de partidos, candidatos e ocupantes de cargos políticos a serem melhor compreendidos pela lógica da Sociologia das Profissões do que pela Ciência Política *strictu senso*, a partir dos argumentos do funcionamento democrático moderno. Não há de fato funcionamento democrático moderno em uma sociedade com traços tão pré-modernos e antiliberais.

Diminuir o insulamento do Estado é crucial para descolonizar o país, no entanto, é exatamente nesta dialética que se colocam as ideias fora do lugar: modernas e liberais no discurso, mas de fato conservadoras e

patrimoniais. Para tanto, seria necessário o empoderamento de instâncias mais próximas de democracia direta. Nem mesmo a escola, ou menos ainda a escola, tornou-se próxima de sua comunidade, apensar de todos os esforços e de todo o discurso de democratização. Conselhos e órgãos colegiados são apenas justificativas para suposta democratização, uma vez que não tem de fato poder (nem financeiro nem legal), são super-representação do estado, os demais representantes derivam de escolhas também não democráticas. Tais “aberrações sociológicas” operam contra a própria democracia, tendendo a produzir discursos autocratas, corporativos e fisiológicos. De outro lado, uma das principais formas de produção de “civismo” é a participação em instâncias de decisão sobre problemas coletivos, democracia direta que forma de fato consciência política e cidadania participativa, vide Castoriadis (1975, 1982, 1992).

Os motivos que impedem / sabotam tal caminho são os mais óbvios. As razões para mantê-lo também, vide a clássica e reiterada lógica de Maquiavel (1513), sobre o benefício para aqueles que estão no poder da divisão das camadas subalternas. Quanto mais divididas, mais em disputa, mais desarticuladas e em desavença estiverem, mais garantido estará a reprodução do poder e o *status quo* pelo esgarçamento da tessitura social. Daí as maiores características da formação de nossa sociedade ainda serem a grande desigualdade e a frágil associação, que limitam / sabotam a produção de coesão, que por sua vez compromete a efetivação da igualdade de oportunidades, em especial, do efetivo direito à educação como motor do desenvolvimento econômico e social.

Outro desafio à construção da cidadania está na falta de compreensão do Brasil em seus processos mais típicos. É certo que boa parte de nossos funcionamentos sociais decorrem da subsunção decorrente de processos mais amplos, como a industrialização, a modernidade, a globalização e a inserção periférica na economia mundial, dentre outros. No entanto, há processos típicos de nossa formação social. Os processos tradicionais capitalistas são também subsumidos por funcionamentos pré-modernos, típicos de nosso estilo societário, de nossa forma de produzir sociabilidade, institucionalização, contrato... Sociedade. Temos instituições e funcio-

namentos aparentemente modernos: eleições democráticas, educação universal, direitos bem descritos constitucionalmente. No entanto, nossos funcionamentos continuam pré-modernos. Os partidos políticos são em si pouco democráticos, dependentes do Estado e junto dele formadores de castas, operam quase como empresas privadas ou plutocracias, dirigidas por elites patrimoniais historicamente reproduzidas, insuladas da sociedade e ela fazendo uso de forma clientelista. Nossos sistemas de ensino deram acesso à escola básica, mas o fluxo é muito perverso, excluindo amplas camadas da população já nas primeiras séries (TAVARES JÚNIOR et al, 2012) e mesmo os que vencem essas transições, continuam sendo excluídos por fatores sociais externos, como cor e renda (TAVARES JÚNIOR, MONTALVÃO, NEUBERT, 2015). Produz-se com isso uma juventude privada de múltiplas oportunidades e com desigualdades similares às observadas em sua origem de classe, com baixa fluidez e mobilidade social, e enorme desperdício de talentos e potenciais produtivos para o conjunto da sociedade (TAVARES JÚNIOR, FERES, FREGUGLIA, 2014).

Todavia, a despeito dos funcionamentos tipicamente modernos, ainda compreendemos pouco nossos funcionamentos mais típicos. De outro lado, apresentamos imensa xenofilia. Incorporamos e validamos argumentos externos, reiterando a abstração de que “a verdade está lá fora”, como atestado de nosso estado colonial e a aceitação (ou defesa) de nossa condição periférica / inferior, de uma posição submissa na sociedade global, de nossa incapacidade propositiva, de construir um projeto de sociedade / país capaz de superar dilemas que observamos em outros. Observam-se esses traços disseminados em toda a sociedade, não só entre governantes ou políticos quando tendem a importar traços parciais e caducos de políticas públicas externas, mas também na academia e sua perene referência às interpretações externas. Por vezes, isso ocorre em detrimento da produção interna, mesmo não a lendo, num esforço contínuo de valorizar aqueles que emigraram ou se tornaram “tradutores” do pensamento externo. Está no mercado, nos produtos, nos estrangeirismos, nos empresários que fazem produtos tipicamente inovadores e nacionais, mas lhes batizam com nomes estrangeiros, para lhes conferir mais prestígio. Ob-



servamos isso também entre escolas, com elogio das escolas alheias, mas com baixa iniciativa em prol da escola em que se trabalha. O contraste entre escolas de sucesso também se dá nesses aspectos. Foi muito mais frequente e comum encontrar nas experiências de sucesso os filhos dos funcionários, especialmente dos professores, estudando nas escolas em que seus pais trabalham. O inverso foi observado na maior parte das outras escolas visitadas.

Tal como entre camadas privilegiadas, cuja referência ao estrangeiro é frequente, entre boa parte das escolas a utopia não se volta à realização donde se vive e produz. A referência é externa. Logo, não se projeta em torno do desenvolvimento local, mas na distinção e no enriquecimento patrimonial, entendido como próprio e dos grupos aos quais pertence. Traduz-se no sucesso próprio ou apropriado pelas múltiplas elites, em suas diversas matizes, tendo como referência a possibilidade de um estilo de vida estrangeiro, mesmo que no Brasil. O mesmo se observa em camadas médias, isoladas em seus bairros cada vez mais cercados e vigiados, em suas possibilidades de consumo exclusivas, em sua independência dos serviços públicos e da convivência com outras camadas sociais, sejam vistas como castas ou classes. Logo, não há a projeção da construção de uma cidadania cada vez mais alargada, mas da concessão progressiva e gradual do acesso a antigos “direitos” que já perderam seu poder de distinção, estão extemporâneos e foram, ao longo do processo, sucateados. Não se projeta cidadania. Não se projeta igualdade de oportunidades, mas a manutenção da distinção.

Os anos de pesquisa nos ensinaram muito. O maior ensinamento é que temos muito ainda a aprender, o que nos inspirou a escolha da epígrafe deste capítulo. Por isso, partilhamos esses capítulos como esforço de compreender o Brasil e sua educação. Desde o princípio sempre tivemos clareza que “a obra do sociólogo não é a do homem de Estado” (Durkheim, 1983: 16). Temos limites de ação, de competência, de poder político. Sabemos que palavras não mudam a sociedade. Todavia, também temos consciência que atitudes o fazem. Ações transformam. Ao compreender melhor nossos contextos, podemos mudar nossa forma de agir, nossas ati-

tudes perante múltiplas situações cotidianas, nossos hábitos e decisões. É este o principal objetivo deste livro e desta coleção: partilhar o que aprendemos em nossas pesquisas, disseminar experiências exitosas, incitar o debate, convidar colegas dos mais diversos setores sociais para construir conjuntamente propostas e projetos em prol do desenvolvimento da educação brasileira. Como em outras vezes, aqui também se reitera o convite para refletirmos e trabalharmos para a reinvenção da escola pública brasileira. Há certamente muito o que mudar em nossos contextos sociais. A educação, sozinha, não transformará tudo. Todavia, sem reinventar a educação e equalizar oportunidades, não há transformação social positiva.

### **NOTA:**

O autor deste capítulo declara ter conhecimento sobre as leis que regem os direitos autorais. Sendo assim, declara que o texto é original, de autoria própria, não se tratando de qualquer espécie de cópia integral ou parcial de trabalhos ou textos, seja da internet, de livros ou quaisquer outras fontes. O mesmo se responsabiliza por todas as informações/opiniões aqui expressas.

## Capítulo 2

### **A transição da escola para o trabalho no Brasil: entre o mito da igualdade de oportunidades e a falsa liberdade de escolha**

*Eduardo Magrone*

**N**ão seria exagero dizer que é no coração das relações entre o sistema escolar e o mundo do trabalho que se encontra um dos territórios mais favoráveis ao estudo do código mais bem resguardado para a decodificação das sociedades capitalistas. Contrariamente ao senso comum, a classe social a que pertencemos define, em ampla medida, o nosso ser social: nossos gostos, sonhos, preferências, doenças, interesses culturais, escolhas conjugais, estratégias de ascensão social, etc. Estranhamente, essa categoria tem ocupado uma posição marginal nas linhas dos textos sobre as relações entre educação e trabalho no Brasil. Mas, afinal, o que é uma classe social? Como todo conceito sociológico, o conceito de classe social é um território atravessado por disputas. Portanto, definir classe social é assumir uma posição no interior da disputa pela sua definição legítima.

Do ponto de vista mais vulgarizado pelas mídias, as classes sociais são definidas basicamente a partir da renda mensal familiar. Assim, classificam-se as classes sociais em A, B, C, D e E. Tal procedimento é um equívoco do ponto de vista sociológico, pois, sob essas cinco classificações, estão agrupados indivíduos e famílias que pertencem a classes e frações de classe muito variadas quanto à valorização de dois tipos de capitais: econômico e cultural. Nesse entendimento, caberia discernir as “estruturas patrimoniais” diferentes de cada classe social, uma vez que as diferenças quanto à distribuição do capital econômico e do capital cultural no volume global de capital irá produzir divisões mais sutis entre as classes e

suas frações. Como disse Bourdieu (2007, p. 108):

Levar em consideração a estrutura do patrimônio (...) é dotar-se dos meios de proceder a divisões mais bem definidas e, ao mesmo tempo, apreender os efeitos específicos da própria estrutura de distribuição entre as diferentes espécies que, por exemplo, pode ser simétrica (como no caso das profissões liberais que juntam um elevado capital cultural a remunerações bastante elevadas) ou dessimétrica (no caso dos professores ou dos empresários em que, para os primeiros, a espécie dominante é o capital cultural, enquanto, para os segundos, é o capital econômico). Assim, temos dois conjuntos de posições homólogas. As frações cuja reprodução depende do capital econômico, frequentemente herdado – no nível superior, industriais e grandes comerciantes, e, no nível médio, artesões e pequenos comerciantes -, opõem-se às frações mais desprovidas (é claro, relativamente) de capital econômico e cuja reprodução depende, principalmente, do capital cultural – no nível superior, professores universitários e do secundário; e, no nível médio, professores primários.

Em um espaço social bidimensional, as classes e suas frações não são definidas exclusivamente pelo capital econômico, mas também concorre para a sua definição a estrutura familiar de capitais, o que afeta o grau de apropriação do capital cultural. Além disso, faz-se necessário atentar para a rede de relações sociais (capital social), cujo maior benefício é franquear acesso a ambientes de convivência social privilegiada, onde as oportunidades proporcionam vantagens comparativas distintas. Assim, as classes sociais não podem ser definidas fora de uma “topologia social”, na qual a posse ou não de um tipo específico de capital, que define a concorrência no interior dos campos, é capaz de estabelecer a hierarquia no âmbito do espaço próprio de um campo.

Esta concepção de classe social também não encontra esteio em uma interpretação marxista de viés economicista. Falar, por exemplo, de uma classe que vive do trabalho pode esconder diversas disputas no interior desse imenso grupo que, por sua vez, torna muito mais complexa a reiteração da divisão fundamental entre capital e trabalho. Nesse entendimento, definir as classes sociais exclusivamente a partir do lugar que elas ocupam nas relações de produção pode conduzir a análise ao ponto mais

crítico da tentativa de apagar as contradições da vida social, toldando a realidade concreta das classes e de suas disputas por bens e recursos escassos. A visibilidade social das classes, como já foi dito, é a fortaleza simbolicamente mais bem protegida de todos os privilégios, cuja legitimação e reprodução dependem de sua ocultação. Há, portanto, uma permanente luta intelectual para tornar (in)visível a realidade das classes sociais. As análises marxistas, vinculadas a uma abordagem economicista, reduzem as classes sociais à divisão entre aqueles que são proprietários dos meios e dos produtos do trabalho e aqueles que dependem unicamente da venda de sua força de trabalho para assegurar a sua subsistência. Em uma visão mais atualizada de semelhante posição, Ricardo Antunes (2009, p. 102) afirma que:

A classe-que-vive-do-trabalho, a classe trabalhadora, hoje inclui a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos (no sentido dado por Marx, especialmente no Capítulo VI, Inédito). Ela não se restringe, portanto, ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo assalariado. Sendo o trabalhador produtivo aquele que produz diretamente mais-valia e participa diretamente do processo de valorização do capital, ele detém, por isso, um papel de centralidade no interior da classe trabalhadora, encontrando no proletariado industrial o seu núcleo principal. Portanto, o trabalho produtivo, onde se encontra o proletariado, no entendimento que fazemos de Marx, não se restringe ao trabalho manual direto (ainda que nele encontre seu núcleo central), incorporando também formas de trabalho que são produtivas, que produzem mais-valia, mas que não são diretamente manuais.

Nessa concepção, o núcleo estruturante da classe trabalhadora seria o proletariado industrial. Para além do proletariado industrial, mas ainda no âmbito da classe trabalhadora, ter-se-ia a totalidade do trabalho coletivo assalariado, representado pelas formas de trabalho produtivas não manuais. Abstrações à parte, essa classe-que-vive-do-trabalho está, de fato, irremediavelmente cingida por profundas divisões. Aqui, não se trata apenas de destacar a já conhecida divisão entre “aristocracia operária” e os demais operários que participam da divisão técnica do trabalho. Que

se pense, por exemplo, nesse “amplo leque de assalariados”, atualmente respondendo pelo setor de serviços. De pouco adianta dizer que eles são vitais para a conservação e o desenvolvimento do capitalismo contemporâneo. A questão central é saber se eles poderiam ser unificados ao proletariado industrial no interior do vasto e complexo universo social hoje constituído pela classe trabalhadora. Estariam os assalariados do setor de serviços, onde se encontra atualmente boa parte das diferentes frações da classe média, potencialmente inclinados a uma contestação prática do processo de valorização do capital, sob a liderança do proletariado industrial? Qual é o presente e qual será o futuro dessa narrativa?

A realidade das classes sociais é absolutamente impositiva. Não há como a eludir. Nessa questão, o que permanece obliterado, na maioria das vezes, é o fato de que todo indivíduo é produzido no interior de determinada cultura de classe. Esta cultura de classe transmite valores por meio de um processo invisível e carregado de força afetiva e emocional. Por isso, ele é bastante eficiente para produzir indivíduos com diferencial muito grande de capacidades. Desse modo, as classes média e alta são definidas, antes de qualquer coisa, pela sua capacidade singular de ter acesso privilegiado a todo tipo de recursos escassos (materiais ou simbólicos), que são negados à imensa maioria das pessoas das demais classes. Acesso privilegiado “é o acesso indisputado e legitimado a tudo aquilo que a imensa maioria dos homens e mulheres mais deseja na vida em sociedade: reconhecimento social, respeito, prestígio, glória, fama, bons carros, belas casas, viagens, roupas de grife, vinhos, mulheres bonitas, homens poderosos, amigos influentes etc.” (SOUZA, 2010, p. 48). Nesse contexto, qualquer referência à meritocracia será violência simbólica.

Do ponto de vista sociológico, perceber a realidade das classes sociais apenas no nível da economia é omitir o essencial. Assim procedendo, omitem-se todas as pré-condições culturais, psicológicas, educacionais e morais que viabilizam socialmente a visível divisão desigual da renda e dos produtos do trabalho. Como diz Jessé Souza (2010, p. 23): “Esconder os fatores não econômicos da desigualdade é, de fato, tornar invisível as duas questões que permitem efetivamente ‘compreender’ o fenômeno da

desigualdade social: a sua gênese e a sua reprodução”. Este deveria ser o núcleo central da análise das relações entre educação e trabalho, uma vez que, nas sociedades capitalistas modernas, o acesso privilegiado aos bens e recursos escassos é um apanágio das classes que conseguiram controlar com eficácia a transmissão do capital cultural (modalidade de capital típica, mas não exclusiva das classes médias) e do capital econômico (modalidade característica, mas não privativa das classes altas). Em suma, as relações entre educação e trabalho oferecem uma oportunidade ímpar para uma crítica radical da “construção social do privilégio”, no interior de formações sociais que insistem em cultivar a autorrepresentação ilusória da igualdade de oportunidades, assegurada especialmente pela generalização do acesso à forma escolar.

## **Sistema Educacional e Mundo do Trabalho: o eterno desacerto**

**A** transição da escola para o trabalho é também o momento privilegiado para estudar a integração do *habitus* com a estrutura. A obtenção do primeiro emprego ou do primeiro trabalho não deixa de ser uma avaliação prática do investimento diferencial das famílias para a produção das disposições duráveis, dos esquemas de percepção, classificação e organização da realidade que poderão ser mobilizados como vantagem comparativa em relação aos demais postulantes ao ingresso no mundo do trabalho. Com efeito, semelhante investimento se inicia mesmo antes do nascimento; estende-se ao longo de toda a infância; prossegue durante o início do processo de escolarização; continua presente por toda a extensão dos diferentes processos de socialização em ambientes sociais variados e tende a se materializar, entre outras ocasiões, no momento da disputa por uma vaga na estrutura produtiva. Em suma, são as capacidades treinadas e as propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de determinada maneira que orientam os agentes em suas respostas criativas aos constrangimentos e demandas que se apresentam em diferentes ambientes sociais que frequentaram ao longo da vida e que se cristalizam em momentos decisivos de suas trajetórias sociais tais como na experiência da primeira

tentativa de obtenção de seu autosustento.

Na época presente, o que não faltam são negócios voltados à educação do *self* para melhor preparar os “sujeitos livres” das classes médias e altas em seu incontornável ajuste com seu destino social. Frases como a de Michel Hammer: “O segredo do sucesso não é prever o futuro. É preparar-se para um futuro que não pode ser previsto” ou a de John D. Rockefeller Jr.: “O segredo do sucesso é fazer coisas comuns de modo incomum” pululam em sítios da rede mundial de computadores, nas redes sociais e em anúncios de empresas cujo produto é forjar personalidades sólidas, capazes de enfrentar a imprevisibilidade dos desafios do porvir. Decerto, esta fraseologia atesta a preocupação social iminente com a preparação de, ao menos, uma parcela da juventude para a atuação em um mundo cada vez mais imprevisível, mutável, instável, egoísta, amoral, laicizado, ávido, célebre, desigual, mas, ao mesmo tempo, prenhe de “oportunidades”.

De fato, a economia doméstica da preparação para o futuro é parte indissociável da neurose familiar contemporânea. Porém, sua presença no seio das famílias não é democrática: cada classe ou fração de classe tende a encerrar sua própria racionalidade em relação à preparação dos filhos para o futuro. O que é certo é que esta preparação parece não ter um limite definido e tende a ocupar mais tempo e energia social quanto mais incertezas as famílias alimentarem em relação às suas possibilidades de sucesso em transmitir sua herança invisível aos seus sucessores. Nesse sentido, as camadas médias estão sempre mais vulneráveis em relação às incertezas prospectivas dos itinerários profissionais do que as camadas pobres e altas, cujo presente, quase sempre, tende a limitar a ideia de que o futuro é o resultado do que se faz no presente. Para essas classes sociais, o ajuste das disposições adquiridas no meio familiar com as condições objetivas do mundo do trabalho é menos problemática, porque, por razões inversas, dependem menos dos investimentos educacionais ou capital cultural familiar para assegurar seu padrão típico de socialização.

Nas sociedades modernas, uma das estratégias mais duvidosas de assegurar o futuro sempre foi a aparente garantia proporcionada pelo título escolar ou universitário. Se for verdade que o tempo é o senhor da ra-



zão, não é menos verdadeiro que as trajetórias profissionais podem sofrer profundas transformações ao longo da sucessão geracional. Por exemplo, estaríamos tratando exatamente do mesmo grupo profissional, caso resolvêssemos estudar, nos grandes centros urbanos brasileiros, a professora primária dos anos 1950, a professora primária dos anos 1980 e a professora primária de 2017? Nesse caso, o que a denominação social da profissão estaria revelando a respeito do prestígio profissional, remuneração salarial e reconhecimento social? Nada. Sem exagero, a disparidade real da posição na hierarquia social das profissões dessa profissão, ao longo dos diferentes momentos de sua trajetória, é tamanha que qualquer decisão familiar sobre o futuro do(as) filhos(as) quanto ao seu exercício deverá obedecer a estratégias profundamente diferentes em cada momento. Em suma, a intuição estratégica das famílias (essa poderosa dimensão do *habitus*), em cada época, deverá privilegiar, nesse caso, as transformações verificadas no interior da profissão, em especial, quanto ao padrão de recrutamento, prestígio social, seletividade para o ingresso e dividendos pecuniários e, no caso de um grupo profissional feminizado, em uma sociedade marcada pelo patriarcalismo, o bônus matrimonial. Esta avaliação torna-se mais difícil para os agentes nos momentos em que se processam as transformações estruturais das carreiras. Nestas circunstâncias, os tradicionais prêmios sociais e remuneratórios são profundamente alterados por razões diversas. É exatamente neste período de tempo que os “cálculos” de custo e benefício das famílias em relação às carreiras tendem a falhar mais, em virtude do que Bourdieu denominou de efeito de histerese<sup>1</sup>.

De todas as angústias sobre as decisões futuras de investimento esco-

---

1 A palavra histerese deriva do grego e significa atraso. O conceito é mais utilizado na Física, em especial, na área de Eletromagnetismo. Trata-se de um fenômeno característico das substâncias ferromagnéticas. Estas substâncias têm a capacidade de imantação fácil, quando expostas à influência de um campo magnético. Porém, quando a influência deste campo é interrompida, as substâncias não são desmagnetizadas de imediato. Este fenômeno é denominado de histerese magnética. Por seu turno, o conceito de histerese para Bourdieu corresponde àquelas circunstâncias sociais que assinalam a ruptura das correspondências entre *habitus* e estruturas ou campos. Em tais situações, as disposições do *habitus* são contrariadas por contextos diferentes daqueles que o produziram. Nestes momentos, o desajuste entre as condições de produção do *habitus* e as condições de funcionamento do *habitus* pode constituir uma poderosa fonte de mudança social, pois os agentes tendem a orientar sua ação em função do que “sempre havia sido estabelecido”, mas não conseguem obter os resultados esperados com suas ações e decisões.

lar dos filhos, aquela que parece estar mais associada à “imperícia social” de enxergar as reais vantagens materiais e simbólicas, que se escondem sob as denominações socialmente consagradas das profissões, cargos e funções, é a capacidade de realizar uma leitura correta “em tempo socialmente hábil” da evolução real das oportunidades de trabalho e carreira em cada nicho profissional. Afinal, obter o título, entrar para o grupo e participar das cerimônias de iniciação, quase sempre, gera um sentimento fortemente associado ao direito de exigir os benefícios materiais e simbólicos tradicionalmente vinculados à denominação social do grupo de pertencimento.

Em outras palavras, quem pertence não abre mão do “direito” de exigir tudo o que o pertencimento “sempre” implicou, ou seja, as práticas. De nada adianta, nesses casos, apelar para a lógica das teorias da mobilidade que, não raro, tendem a reduzir a mobilidade social ascendente ou descendente às coordenadas sociais do indivíduo. Para uma compreensão reflexiva da realidade social, o deslocamento de indivíduos e/ou famílias no âmbito do espaço social hierarquizado é resultado das transformações operadas tanto no interior do sistema de ensino, que é o espaço de produção dos agentes, como das transformações realizadas no mundo do trabalho, que é o espaço de produção dos lugares. Por conseguinte, nada pode ser mais perturbador e, ao mesmo tempo, mais afeito à indústria do aconselhamento do que escolher um futuro para os filhos em tempos de incerteza, ou seja, em tempos nos quais a transformação das profissões, ocupações e lugares escapa à lógica dos sistemas de ensino, não raro, acusados de imobilidade, estagnação e apego à tradição.

Quando se fala deste tipo de “aconselhamento”, se está falando do futuro dos filhos, e este “futuro”, nas formações sociais modernas, é indissociável dos investimentos educacionais. Para as classes médias, o futuro nunca sai do presente. Por conseguinte, a competência prospectiva de trazer o futuro para o presente de modo a melhor projetá-lo não é uma disposição democraticamente distribuída entre as classes sociais. Esta capacidade socialmente adquirida se encontra marcadamente presente entre os membros das camadas médias da sociedade. A percepção de semelhante

traço das classes médias tem produzido uma verdadeira “indústria da livre escolha”. Empresas nacionais e multinacionais descobriram a grande promessa de mercado representada pela possibilidade de elevar os níveis educacionais dos filhos das camadas médias. A este respeito, veja-se um exemplo muito ilustrativo:

LONDRES - Foram meses de especulações. No entanto, em menos de 30 dias, o grupo britânico Pearson anunciou duas operações ousadas que mudariam em definitivo a imagem do conglomerado. Desfez-se do jornal “Financial Times” (“FT”) e da revista “The Economist”, marcas reconhecidas internacionalmente e tidas como ícones britânicos, depois de quase seis décadas. Por trás da decisão, estariam o desejo de dedicar-se integralmente ao mercado de educação mundial — que segundo estimativas da própria Pearson movimentada em torno de US\$ 3 trilhões e hoje é seu carro-chefe — e as propostas consideradas financeiramente irrecusáveis. (Oswald, 2016).

A notícia também informa que o grupo Pearson decidiu investir pesadamente em mercados estratégicos, cujo crescimento avalia como potencialmente rápido e incluiu o Brasil entre os mercados prioritários. Além disso, há a informação de que a representação brasileira do grupo já alcançava cinco milhões de alunos do ensino básico ao superior e investiu R\$ 2,8 bilhões com as compras dos sistemas de ensino COC, Pueri Domus, Dom Bosco e NAME, além do grupo Multi que administra cursos de idiomas conhecidos no País tais como Wizard, Yázigi e Skill. Para o presidente do grupo John Fallon, a globalização das classes médias emergentes em países como Brasil, Índia e China, conjugada com a revolução promovida pela tecnologia digital, está alterando radicalmente o universo da educação. Vislumbrando o grande filão de mercado da educação mundial, ele declara que: “O número de alunos que vão para as universidades mundo afora deve triplicar nos próximos 20 anos” e arremata:

Estamos vinculando nosso futuro ao que será uma das maiores histórias do crescimento global na próxima década. Se você conversar com pais do mundo todo, ricos e pobres, a única coisa que importa para eles é equipar seus filhos com mais qualificação e conhecimento para que possam ir para a universidade ou aprender inglês como segundo idioma, porque é isso o que lhes

permitirá conseguir um emprego melhor ou um ponto de partida melhor na vida (Oswald, 2016)

O discurso do Sr. Fallon está impregnado de uma visão estrategicamente empresarial. Neste enquadramento, pode-se também identificar nele a defesa de uma seletividade socialmente agressiva dos serviços educacionais, pois, em que pese pais ricos e pobres sobrevalorizarem a qualificação e os conhecimentos escolares, os serviços diferenciados da Pearson estarão, com certeza, disponíveis exclusivamente para aquelas famílias que reunirem condições econômicas de pagar por eles. E este é o ponto central. O endereçamento dos serviços educacionais da Pearson é para a classe média globalizada. Mais precisamente, para uma parcela dessa classe socialmente disposta e financeiramente capaz de elevar “o ponto de partida” dos seus filhos na atual corrida para diminuir as incertezas sobre o futuro. E que incertezas seriam estas? As regras do jogo mudaram, com o fim das carreiras e, quiçá, com o fim dos empregos, como diminuir as incertezas quanto ao futuro dos filhos diante de um sistema de ensino que insiste em continuar produzindo operários e gerentes fordistas, ao passo que o sistema produtivo globalizados está demandando agentes dotados de especialização flexível, fundada firmemente em uma sólida formação geral, na autonomia decisória e na propensão ao risco?

Nesse contexto, explicações com base no perfil técnico exigido pela emergência da revolução tecnológica e da imposição do novo paradigma pós-fordista<sup>2</sup> dizem muito pouco sobre os necessários encontros e desencontros entre o *habitus* e as estruturas desta nova era de incertezas. O que está em jogo agora é algo mais radical. Afinal, como esperar desenvolver novas formas de percepção da realidade, capacidades e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir da maneira hoje globalmente requerida

---

<sup>2</sup> O pós-fordismo é uma expressão que busca compreender os modelos de gestão produtiva que se diferenciariam do fordismo. Nessa compreensão, as tendências da organização do trabalho e da produção estariam cada vez mais voltadas para atender a um mercado diferenciado, com clientelas progressivamente específicas, quando não personalizadas. Ao contrário da produção em massa do fordismo, os modelos inspirados no pós-fordismo trabalham com estoques reduzidos, produzindo mercadorias e serviços em escala modesta, com a finalidade de atender a demandas diversificadas no prazo exato em que elas surgem (just in time). Assim, os produtos e serviços são entregues somente quando comercializados, evitando as incertezas da estocagem em larga escala. O objetivo final é fazer com que o setor produtivo consiga acompanhar as rápidas transformações dos mercados e dos padrões de consumo.

nos gigantescos sistemas educacionais republicanos ou semirepublicanos? Como disse Pierre Bourdieu (1998: 130): “[...] é o jogo entre as mudanças do aparelho de produção e as mudanças do sistema de ensino que está na origem das defasagens entre os habitus e a estrutura. [...]” Somente, portanto, com a compreensão da história das relações entre o sistema de ensino e o sistema de produção que a atual insatisfação das famílias e dos empregadores com os “produtos” do sistema educacional poderá ser esclarecida.

Neste jogo, cabe à escola e à família produzirem os produtores. Assim, à medida que o sistema produtivo incorpora mais radical e extensivamente alta tecnologia, diversificação de processos e diferenciação de objetivos, eleva também a complexidade das tarefas mais comezinhas em seu interior. Quanto mais o intelecto for incorporado às máquinas e aos processos de gestão da produção, maior deverá ser o capital cultural incorporado naqueles que atuam no interior do sistema produtivo. Qual a consequência imediata disto? Com efeito, a escola tende a elevar crescentemente sua importância na definição dos futuros possíveis dos agentes, à medida que a economia eleva também o grau de complexidade de seus processos. Ao longo do desenvolvimento dos sistemas educacionais, foi isto que muitas famílias perceberam. No presente, Pearson e outros empreendedores educacionais também o percebem a partir de sua sagacidade de mercado. Para melhor esclarecimento, imaginemos uma sociedade rural, agroexportadora, dependente de força de trabalho braçal e com amplo predomínio da burocracia pública no polo do trabalho intelectual. Em tal contexto, as alterações no modo de produção repercutem mais ampla e radicalmente sobre as relações de produção, uma vez que a incorporação de desenvolvimento científico às forças e processos produtivos é limitada. Neste contexto, a escolarização encerraria valor reduzido quanto à definição do futuro ocupacional da maioria das pessoas. Ao contrário, o sistema de ensino tende a ganhar mais relevância quando há a incorporação acelerada de ciência aplicada aos meios e processos produtivos<sup>3</sup>. Exemplo ilus-

---

<sup>3</sup> Nos limites destas linhas, não irei estender o alcance do texto até o debate sobre a terceira revolução industrial, seu impacto sobre a qualificação da força de trabalho e consequente pressão sobre o sistema educacional. Esta questão será explorada em outro texto.

trativo disso é a chamada indústria 4.0, que praticamente exclui do chão da fábrica o trabalho manual tradicional, ao unificar conceitos de sistemas cyber-físicos, internet das coisas, computação em nuvem, tecnologias de automação e de troca de dados<sup>4</sup>.

Reproduzo abaixo parte de um texto típico de uma posição alinhada com as tendências inovadoras radicadas no sistema produtivo. Em virtude da relevância do documento, optei por sua reprodução mais extensa

## **Sim, a escola está destruindo gerações**

### **Questionar esse modelo é preciso**

**Flávio Augusto da Silva, 5 de maio de 2015**

Aviso: texto longo e disruptivo, com reflexões polêmicas que requerem uma grande capacidade de abstração e um desprendimento dos modelos vigentes. Estou avisando antes pra você não perder seu tempo, caso ache que está tudo certo no mundo.

Por que uma criança deve estudar?

Para ser formada como cidadã que terá um papel na sociedade, trabalhando parxa ter seu sustento, para realizar seus sonhos e colaborar com os menos favorecidos.

O estudo não tem um fim em si mesmo, do tipo “o estudo dignifica o homem”. Não, o trabalho dignifica o homem. Ou seja, o que você realiza dignifica. Logo, numa determinada fase de sua vida você supostamente deveria se preparar para numa outra produzir e gerar valor.

---

<sup>4</sup> Ver CNI, 2016; DELOITTE, 2015; FIRJAN, 2016 a; FIRJAN, 2016 b; GEISSBAUER, VEDSO, e SCHRAUF, 2016; SIEMENS, 2016 e SMIT et al., 2016.

por anos foi condicionado a pensar no estudo como atividade fim e não como meio. Estudar por estudar é típico de alguém que ainda não encontrou seu propósito e por isso continua fazendo as coisas por fazer.

No entanto, o ato de estudar, ou seja, participar de uma classe a fim de adquirir informações sobre as disciplinas definidas pelo governo está muito longe de ser o suficiente para preparar alguém para adquirir essa relevância na sociedade. Até porque a definição do currículo escolar foi feita há quase um século.

Porém, o mundo mudou, as necessidades mudaram, as ferramentas são outras e a quantidade de informação a que nossos jovens são expostos é muito maior. Não é por acaso que, como consequência dessa realidade, testemunhamos o aumento brutal no diagnóstico de TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção por Hiperatividade, o que fez com que drogas como a Ritalina tenha encontrado no Brasil seu segundo maior mercado consumidor do mundo. Nossas crianças é que estão doentes ou seriam as nossas escolas?

Aquela escola que tem o papel de transferência de conteúdo a cada dia se torna mais insignificante, num mundo onde as informações estão acessíveis a todos, à distância de apenas um clique.

Por isso, o modelo educacional vigente está falindo e definhando a cada ano. Isso acontece sem que muitos envolvidos nesse processo estejam percebendo. Até porque esse modelo está associado às formas mais convencionais de sustento de um cidadão, que é o emprego. Por sua vez, o emprego tradicional, na forma como conhecemos, perde valor a cada dia, enquanto outras formas de produção ganham mais espaço no mundo. Marketing multinível, produção de conteúdo na internet, micro-franquias, vendas diretas,

marketing digital, dentre outros modelos que têm crescido em todo o mundo e que já contam com milhões de pessoas dedicando-se a eles.

[...]

Até hoje, sou capaz de montar no mínimo 70% de uma tabela periódica, com os elementos químicos e suas posições organizadas em grupos. Não vou recitar o nome deles aqui para não ficar chato. Até hoje não esqueci e não me pergunte a razão. O fato é que essa informação ocupa um espaço valioso em meu cérebro que não me serve para nada. Talvez se eu trabalhasse com farmácia ou química industrial tivesse algum valor, mas não para 99% das pessoas. Se é inútil para 99% das pessoas, por que perder tempo com isso na escola?

Para não detalhar muito entrando em muitos detalhes, para resumir, eu me atrevo a dizer que mais de 70% do que se estuda entre a 5ª série e o 3º ano do ensino médio não tem sentido algum e ficará no esquecimento. Sou exceção que me lembro de pelo menos 70% da tabela periódica e do nome dos elementos químicos dos principais grupos. É o seu caso? Você se lembra dos nomes dos elementos químicos que fazem parte do grupo dos metais alcalinos? Se a resposta é não, você não está perdendo nada. Se você se lembra, desde a 8ª série, que este grupo é formado por Lítio, Sódio, Potássio, Rubídio, Césio e Frâncio, como eu acabei de me lembrar, aconselho procurar um médico.

[...]

<http://www.administradores.com.br/artigos/cotidiano/sim-a-escola-esta-destruindo-geracoes/86918/>



Este texto publicado no sítio Administradores.com, um veículo digital, especializado em administração, negócios, carreira e áreas afins, não poderia ser mais claro. Seu autor, Flávio Augusto da Silva<sup>5</sup>, é dono de um currículo que por si mesmo indica com clareza o lugar de onde ele está enxergando a escola. Seu texto ainda traz elogios aos conteúdos programáticos da pré-escola e dos primeiro e quinto anos, mas critica com veemência as salas enfileiradas e as provas, que, segundo ele, induzem precocemente os alunos à decoreba. Em sua visão, do sexto ao último ano do ensino médio é quando “tudo desanda”, multiplicando-se aceleradamente a quantidade de informações “inúteis, desnecessárias e irrelevantes”. É nesta fase que, segundo o autor, deveria ser iniciada a preparação para a vida e não para o emprego. Ele encerra o texto com uma relação de tópicos relevantes para a preparação dos jovens para a vida: (i) falar em público; (ii) noções de Direito do Consumidor, Civil, Tributário, Comercial etc.; (iii) nutrição; (iv) finanças pessoais; (v) inteligência emocional; (vi) empreendedorismo; (vii) esporte em alta performance; (viii) primeiros socorros; (ix) política e sociologia, mas, neste caso, o autor ressalta que seu ensino deve ser “de forma isenta e não doutrinária”; (x) serviço social e trabalho comunitário em comunidades carentes; (xi) idioma estrangeiro, mas destaca que o ensino da língua forânea deve ser “de qualidade”; e (xii) Língua Portuguesa, com foco em interpretação de textos e redação. Conclui seu texto, responsabilizando o governo “por esse modelo pouco produtivo de educação” e anunciando um projeto de utopia educacional muito pessoal:

Talvez um dia eu realize o sonho de construir uma escola que contrarie tudo isso, que peite esse esquema, que ignore a falsa importância de um diploma e que forme pessoas para serem relevantes na sociedade com todas as habilidades acima, em vez de uma manada de seres humanos padronizados em busca de um diploma para arranjam um emprego e pagarem suas contas. Agem assim, porque foram ensinadas assim, treinadas assim e adestradas desse jeitinho. (Da Silva, 2015)

---

5 O autor é apresentado como um dos principais ícones do empreendedorismo no Brasil, sendo fundador da Wise Up, da Ometz Group, que reuniu uma coleção de empresas fundadas por ele e foi vendida, em 2013, para a Abril Educação, empresa da qual passou a ser sócio. Neste mesmo ano, adquiriu o Orlando City, clube da principal liga norte-americana de futebol. Além disso, é idealizador do “Geração de Valor”, projeto que busca inspirar jovens ambiciosos que estão iniciando a carreira.

Em muitos pontos, o texto de Flávio Augusto da Silva confunde-se com as pretensões reformadoras de alguns educadores inovadores de nossa época. Suas ideias refletem e refratam noções típicas do mundo dos negócios sobre a escola. Porém, não raro, estas ideias são encampadas por intelectuais midiáticos do campo educacional. Por certo, os interesses daqueles que atuam no universo *business* acabam por impeli-los a pressionar o sistema educacional a reduzir sua autonomia ao nível mínimo. A tendência aqui é fazer com que a escola e a família fiquem absolutamente dependentes de suas necessidades. Esta é a origem das reiteradas reclamações da inutilidade dos programas curriculares das escolas e da extensão dos cursos. Nesta visão, a autonomia do sistema educacional apresenta-se como mais um obstáculo para as empresas e para os indivíduos definirem autonomamente o que pretendem fazer de suas vidas no futuro. No caso específico do texto em foco, a responsabilidade por este “entreve” é remetida à pretensa origem e escoadouro de todos os males e problemas das sociedades ibero-americanas: o governo, guardião da deletéria autonomia da escola que a impede de reconhecer as virtudes da racionalidade empresarial hodierna.

A concentração das expectativas sociais sobre o desempenho dos sistemas de ensino nem sempre é acompanhada por notável sensibilização de seus agentes. Os sistemas de ensino tendem a ser organizados em função de uma racionalidade voltada a valores. A racionalidade instrumental, que visa um ajuste ótimo entre meios e fins e que é dominante no campo econômico não exerce muito poder de configurar o campo educacional. Como bem observou Pierre Bourdieu (1998), a lógica específica do sistema de ensino predispõe seus agentes a reafirmar as exigências de sua própria reprodução. Assim, o funcionamento da instituição escola e a própria interação pedagógica irão privilegiar a função de reprodução social em detrimento da função de preparação técnica do alunado. Ao contrário do esforço endereçado à qualificação da força de trabalho (função de reprodução técnica), o sistema de ensino privilegia a reprodução da posição dos agentes e de seu grupo na estrutura social (função de reprodução social). Para Bourdieu, o fato de a posição dos agentes e de seu grupo na estrutura

social ser relativamente independente da reprodução da força qualificada de trabalho faz com que o sistema de ensino dependa menos das exigências lineares do sistema produtivo e mais das imposições da reprodução do padrão de sociabilidade do grupo familiar.

É, portanto, a partir da consideração de que o campo educacional e o campo econômico operam em lógicas diferentes que é possível perceber temporalidades estruturais marcadamente dessemelhantes entre eles. Vale observar que a elevação das funções do sistema educacional na reprodução de produtores social e tecnicamente competentes eleva também sua força na sociedade. Por consequência, este sistema educacional fortalecido tende a afirmar sua autonomia não somente em relação ao sistema econômico, mas também em relação às famílias. Não esqueçamos que o sistema educacional é quem atesta juridicamente as competências. Assim, todos aqueles que passam por ele e que têm suas competências certificadas, definem, com isso, seu “valor de mercado” nas relações de trabalho. Sob a “guarda” do sistema educacional, eles irão constituir um grupo bastante influente que não irá deixar de elevar o reconhecimento e força social do sistema educacional. Caso não se perceba as lógicas próprias dos dois sistemas, a compreensão do que está em jogo no momento da transição da escola para o trabalho estará sempre influenciada pela ideia de que uma correspondência bem ajustada entre o espaço da produção dos agentes e o espaço da produção dos lugares é possível e realizável. A autonomia relativa do sistema educacional confere-lhe um tempo de evolução próprio que implica um jogo entre diploma e cargos *sui generes*. Como disse Bourdieu (1998: 131): “Uma economia capitalista pode ter um SE [sistema de ensino] parcialmente medieval”.

Ao contrário da intuição comum, o que diferencia o sistema educacional em relação ao sistema econômico é o valor intemporal dos diplomas. Para o mundo da produção, o que importa é a capacidade tecnicamente mensurável de executar com eficiência alguma função nos domínios da divisão social do trabalho. Para assegurar isto, as empresas inclusive mantêm universidades corporativas, cursos de reciclagem, formação continuada etc. Portanto, o sistema educacional não detém o mo-

nopólio da competência técnica. Sua autonomia em relação ao sistema econômico é afirmada, então, pela autonomia dos agentes econômicos, portadores de certificações escolares, frente à dependência dos agentes econômicos que não dispõem de certificações, em face do livre jogo do mercado de trabalho. O sistema educacional funciona, de fato, como um recurso coletivo de proteção em relação à livre necessidade econômica do mercado. Não raro se ouve de empregadores reclamações fortes em relação aos trabalhadores que estão saindo da escola “diplomados”, mas sem nada saber sobre os ofícios. Para compreender mais claramente este jogo, basta comparar a situação dos trabalhadores formados em serviço com a situação dos trabalhadores portadores de um diploma. Os primeiros estão irremediavelmente presos ao mercado controlado pela empresa, ao passo que os outros podem pleitear trabalho em outros mercados, com base no direito assegurado em todos os mercados pela posse de um diploma. Bem entendido, o “prazo de validade” do diploma não corresponde ao prazo de vida útil das competências técnicas por ele atestadas. Porém, esta redução gradual da validade das competências técnicas é toldada ou, até mesmo, negada, pela universalidade do diploma. Para Bourdieu (1998: 132): “O tempo do diploma não é o da competência: a obsolescência das capacidades (equivalente ao desgaste das máquinas) é dissimulado-negado pela intemporalidade do diploma”.

Compreende-se, então, que a defasagem temporal entre as competências confirmadas pelo diploma e os atributos técnicos exigidos pelos cargos, cuja velocidade de transformação é ditada pela economia, venha a constituir um fator extra a fortalecer o descompasso entre o ritmo da escola e o ritmo do mundo do trabalho. Depreende-se disto que a posse de um certificado escolar revela-se sempre uma vantagem imodesta para aquele que pretende ingressar no mercado de trabalho. Veremos, em seguida, que a história recente da transição da escola para o trabalho no Brasil revela quão vulnerável esteve a maioria dos jovens brasileiros que ingressaram no mercado de trabalho sem dispor de um certificado escolar em virtude da precocidade de seu ingresso. Veremos também que, nas sociedades divididas em classes, o adiamento do ingresso no mercado de

trabalho é resultado das relações de força entre as classes. No Brasil, a presença do sistema educacional no interior das famílias na forma de um capital cultural familiar, mais do que a presença do capital econômico, foi decisiva para as estratégias bem sucedidas de transição da escola para o trabalho.

## A Transição da Escola para o Trabalho no Brasil

A transição da escola para o trabalho é o momento privilegiado para avaliar a magnitude dos investimentos familiares no futuro dos filhos. É também um momento muito propício para identificar a relativização da ideia de autonomia individual das “escolhas” profissionais. Em tese, o ingresso no mundo do trabalho, após a conclusão da educação formal, encerraria um ciclo fundamental de socialização que tem como consequência assumir os papéis sociais inerentes à vida adulta. De um modo geral, quando se pensa sobre semelhante transição, supõe-se que, quando do ingresso na atividade produtiva, a relação entre os resultados dos investimentos familiares, em especial das inversões em educação formal, e a posição na hierarquia do mundo do trabalho pode ser visualizada de maneira mais clara. Em uma etapa posterior, essa mesma relação será submetida, necessariamente, à influência de muitos outros fatores que, com certeza, poderão neutralizar a nitidez da influência dos resultados educacionais sobre a posição alcançada no mundo do trabalho.

A hipótese de que a maioria dos jovens, após concluir o período de educação formal, ingressaria no mercado de trabalho não passa de uma ficção social, em especial, em países como o Brasil. Em nosso caso, a transição escola-trabalho não permite perceber claramente a influência da educação formal sobre a posição no mundo do trabalho. Para Hasenbalg (2003), isto é resultado de dois fatores: (i) o ingresso precoce no mercado de trabalho e (ii) a necessidade de conciliar estudos e trabalho. O encaminhamento de ampla parcela dos jovens para tarefas de rotina, desenvolvidas no âmbito do polo manual da divisão social do trabalho e, não raras vezes, sob condições precárias de atuação, acontece muito antes do perí-

odo em que eles poderiam obter as qualificações exigidas para elevar seu poder de barganha junto ao mercado de trabalho. Por isso, o debate sobre a dualidade do ensino médio pode aparecer, em nosso contexto, como uma mediação tardia para muitos jovens que, sem ao menos concluir o ensino fundamental, são constrangidos a ingressar muito cedo no mercado de trabalho, tendo então que conciliar as imposições da vida juvenil de estudante com os imperativos da vida adulta de trabalhador. Semelhante condição tende a sobredeterminar os futuros possíveis em uma sociedade cujas disposições frente ao futuro e, por conseguinte, as estratégias familiares de reprodução de seu padrão de socialização dependem fortemente não apenas da posição atual da classe social de pertencimento do indivíduo, mas do sentido da trajetória coletiva de sua classe social no interior das relações competitivas entre as classes pela ocupação dos melhores lugares na estrutura de posições laborais.

Até muito recentemente, os níveis de ensino brasileiro, que antecediam o ingresso no ensino superior, ofereciam predominantemente uma formação acadêmica geral, relegando ao segundo plano a formação técnica ou vocacional. Apenas muito recentemente, as matrículas em cursos técnicos foram ampliadas por intermédio de políticas públicas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e do “Brasil profissionalizado”, iniciativa no âmbito do PRONATEC. Apesar disso, a oferta de ensino médio no Brasil ainda é predominantemente propedêutica<sup>6</sup>. Assim, uma proporção significativa de adolescentes e jovens brasileiros ingressa no mercado de trabalho sem ter adquirido as competências e habilidades específicas para atuar em níveis tecnicamente mais elevados

---

6 Esta consideração não leva em conta o conteúdo da recente reforma do ensino médio. Sancionada pelo Presidente da República em cerimônia no Palácio do Planalto, a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 estabeleceu as linhas gerais da reforma do ensino médio brasileiro. Sob muitas críticas de açodamento do processo de discussão e falta de diálogo com a comunidade educacional, a reforma representa uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio. A reforma estabeleceu a flexibilização da grade curricular, permitindo, em tese, que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura está dividida em duas partes. Uma delas é comum e obrigatória para todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular), e a outra, flexível. Com isso, seus formuladores pretenderam que o ensino médio ficasse mais próximo da realidade dos estudantes, pautada, segundo a proposta, pelas novas demandas profissionais do mercado de trabalho. A intenção foi que cada estudante seguisse o caminho de suas inclinações ou vocações, podendo ingressar em um curso superior ou no mundo do trabalho.

da hierarquia funcional das empresas. Para esta parcela da juventude nacional fica mais difícil obter as qualificações requeridas pelos postos de trabalho que eles poderiam pleitear como uma estratégia de classe para avançar, mais adiante, para o nível superior de estudos e postular níveis igualmente superiores de inscrição profissional e social. As trajetórias e as estratégias de mobilidade social ascendente do jovem das camadas populares não se confundem com as trajetórias e as estratégias de mesma natureza, adotadas pelos jovens de famílias das camadas médias tradicionais e por parte dos filhos das classes altas.

Carlos Hasenbalg (2003) realizou um dos mais interessantes estudos sobre a transição da escola para o trabalho por parte dos jovens brasileiros. Com base nos microdados das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílio (PNAD), o corte temporal de sua análise dos dados compreendeu o período entre o final da década de sessenta e o final da década de noventa do século XX. De seu estudo, podem ser destacadas as seguintes conclusões:

1) Os brasileiros começavam a trabalhar muito cedo e contavam com poucos anos de educação formal;

2) A idade e a educação, no momento de ingressar no primeiro emprego, tenderam a uma elevação, como resultado da transição de uma sociedade predominantemente agrária para uma sociedade urbana e industrial;

3) A transição estrutural foi acompanhada por uma expansão do sistema educacional que proporcionou uma elevação dos anos de estudo das gerações que ingressaram no mercado de trabalho;

4) Os jovens ingressantes exibiam níveis educacionais inferiores ao de países que sustentavam níveis de desenvolvimento econômico similares ao brasileiro;

5) A maioria dos jovens ingressava no mundo do trabalho pela base da hierarquia funcional e social;

6) A maioria deles obteve seu primeiro emprego em ocupações inferiores ou iguais às de seus pais, como trabalhadores agrícolas ou trabalhadores manuais urbanos;

7) As trajetórias de permanência prolongada na escola e de um ingresso tardio no mundo do trabalho constituíam privilégio de uma parcela reduzidíssima de jovens pertencentes aos estratos sociais mais elevados;

8) As mulheres eram menos pressionadas para começar a trabalhar cedo e, em consequência, ingressavam no mercado de trabalho com mais credenciais educacionais do que os homens;

9) Essa vantagem educacional feminina traduzia-se em uma vantagem inicial de inserção nos estratos médio e baixo do trabalho não-manual.

O estudo de Hasenbalg mostra que há muito tempo se verifica uma associação negativa entre as variáveis “início precoce no trabalho” e “desempenho escolar”. Com certeza, não é impossível conciliar trabalho e estudo, assim como não há obstáculos insuperáveis para retomar os estudos escolares depois de se ter começado a trabalhar. No entanto, é indiscutível que as realizações educacionais tornam-se muito mais difíceis para aqueles que se encontram muito cedo diante do desafio de conciliar escola e trabalho. Hasenbalg constatou em sua pesquisa a existência de uma forte associação estatística entre a idade e a educação dos respondentes quando do ingresso no primeiro trabalho. A educação inicial cresce consistentemente com o aumento da idade e quando da obtenção do primeiro trabalho. Com base nessa descoberta, o autor investiga o grau de influência da origem social familiar sobre a idade em que se começou a trabalhar e os anos de estudo dos jovens brasileiros. O autor mostra que o estrato social de origem tem forte influência tanto na idade em que se inicia o trabalho, quanto nos anos de estudo (ver Quadro 1). Tendo como *proxy* da origem social a profissão do pai, a variação da idade de ingresso vai desde quase 19 anos entre os filhos de profissionais liberais a até pouco menos de 12 anos entre os filhos de trabalhadores rurais. Por seu turno, a variação da educação inicial é de 10 a 2,3 anos de estudo para os mesmo grupos.



**Quadro 1- Idade em que começou a trabalhar e anos de estudo quando ingressou no mercado de trabalho segundo a ocupação do pai, Brasil, 1996**

Ocupação do pai	Idade em que começou a trabalhar	Anos de estudo ao ingresso no mercado de trabalho
Profissionais liberais	18,86	10,13
Dirigentes	17,29	8,49
Proprietários empregadores	15,42	6,53
Outros profissionais universitários	17,57	8,75
Supervisores do trabalho manual	15,10	6,07
Ocupações técnicas e artísticas	16,26	7,31
Empresário por conta própria	15,36	6,22
Ocupações não-manuais de rotina	15,77	6,86
Trab. na indústria moderna	14,94	5,90
Trab. nos serviços gerais	14,36	5,03
Trab. no comércio ambulante	13,91	4,54
Trab. na indústria tradicional	13,76	4,47
Trab. nos serviços pessoais	14,58	5,20
Trab. nos serviços domésticos	13,47	4,06
Proprietários rurais	13,00	4,04
Trabalhadores rurais	11,67	2,33
<b>Média</b>	<b>15,08</b>	<b>5,99</b>

Fonte: HASENBALG, C. & SILVA, N. do V. Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida. Rio de Janeiro: IUPERJ/UCAM, Topbooks, FAPERJ, 2003, p. 164. Retificado.

As médias da idade de ingresso e da educação inicial, de acordo com o autor, permitem distinguir duas grandes divisões na hierarquia das origens sociais dos jovens: (i) os filhos de trabalhadores não manuais e os de trabalhadores manuais urbanos e (ii) os filhos de trabalhadores manuais urbanos e os dos dois estratos rurais. Todos os jovens dos demais estra-

tos não manuais começaram a trabalhar com mais de 15 anos de idade e com mais de seis anos de estudo. Ao contrário, os filhos de trabalhadores manuais urbanos ingressaram em seu primeiro emprego com menos de 15 anos de idade e menos de seis anos de estudo. Fenômeno semelhante é observado com relação aos filhos de trabalhadores manuais urbanos e os filhos dos dois estratos rurais. Por sinal, estes últimos exibem idades de ingresso e anos de estudo iniciais inferiores aos de todos os estratos de trabalhadores manuais urbanos. Segundo o autor, esta defasagem talvez possa ser explicada pela maior tolerância com o trabalho infantil no contexto rural.

As variações identificadas pelo autor no interior dos três grandes agrupamentos permitem afirmar que a idade de ingresso e a educação inicial dos filhos de trabalhadores não manuais tendem a obedecer à distribuição de capital educacional dos pais. Assim, os filhos dos profissionais liberais e dos outros profissionais universitários tardam mais a ingressar no primeiro emprego e, quando o fazem, contam com níveis educacionais mais altos. Para alcançar este desempenho, as famílias desses jovens, muito provavelmente, investiram muito na educação dos filhos, tendo que adiar o seu ingresso no mundo do trabalho. Isto adquire um significado ainda mais amplo, quando se olha para a situação dos filhos dos dirigentes e proprietários empregadores que, por sua vez, gozam de uma situação econômica não muito diferente da dos filhos dos “outros profissionais universitários”, mas que, provavelmente, não contaram com o mesmo capital educacional familiar. A recorrência desse fenômeno aparece entre os filhos dos estratos de supervisores de trabalho manual e os das ocupações técnicas e artísticas. Os primeiros, cujo perfil cultural é mais próximo daquele dos trabalhadores da indústria moderna, tendem a investir menos na educação dos filhos que começam a trabalhar mais de um ano mais cedo do que os filhos dos trabalhadores em ocupações técnicas e artísticas. Semelhantes comparações, na interpretação de Hasenbalg, indicam que a propriedade de ativos econômicos não resulta necessariamente em maior investimento na educação dos filhos, pois a educação dos pais e o ambiente cultural familiar podem ser considerados vetores mais eficazes

de elevação dos níveis educacionais dos jovens que ingressam no mundo do trabalho.

Ao contrário do senso comum erudito, que aponta as restrições socioeconômicas familiares como constituindo o limite dos obstáculos para o ingresso mais tardio e escolarmente mais rico no mercado de trabalho, aquele achado de Hasenbalg parece indicar que as escolhas em relação ao primeiro emprego não são limitadas exclusivamente pelas condições materiais do ambiente familiar dos jovens. Mesmo sendo uma *proxy* limitada das variáveis que definiriam o capital cultural familiar, a ocupação do pai pode indicar que o ambiente cultural familiar, aí incluindo o acesso a bens culturais e a valorização de tal acesso, bem como o nível linguístico e a valorização do domínio elevado do uso da língua, o tempo dedicado à assimilação de produtos culturais e o valor atribuído ao uso do tempo para tal fim; a reserva de ambientes apropriados para estudo e cultivo do intelecto podem encerrar papel decisivo para o adiamento do ingresso dos jovens no mundo do trabalho e a realização desse ingresso em uma posição muito mais elevada em termos de credenciais e domínio das competências e habilidades escolares. Com isso, a dimensão cultural deve ser incorporada também aos subsídios que influenciam decisivamente as escolhas das carreiras e dos cursos que proporcionam trajetórias individuais exitosas no interior das hierarquias funcionais das ocupações, assim como facultam posições socialmente mais favoráveis do ponto de vista do prestígio. Com base nesse estudo pode-se dizer que os limites para as escolhas “livres” passariam a ser muito maiores do que as limitações visíveis, impostas pelas condições materiais de possibilidade para fazer opções.

### NOTA:

O autor deste capítulo declara ter conhecimento sobre as leis que regem os direitos autorais. Sendo assim, declara que o texto é original, de autoria própria, não se tratando de qualquer espécie de cópia integral ou parcial de trabalhos ou textos, seja da internet, de livros ou quaisquer outras fontes. O mesmo se responsabiliza por todas as informações/opiniões aqui expressas.

## Capítulo 3

### **A educação básica no plano nacional de educação (2014-2024): desafios do nordeste brasileiro**

*Sandra Fernandes Leite*

**E**ste capítulo analisa o Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005/2014 (PNE 2014-2024), com foco na Educação Básica: Meta 1 – Educação Infantil, Meta 2 – Ensino Fundamental e Meta 3 – Ensino Médio. A partir de indicadores disponíveis, são identificados casos (Estados) que se destacam no alcance dessas metas. Para tanto, importa inicialmente descrever sumariamente o PNE e seu processo, que determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional para a década de 2014 a 2024. Para cada Meta, são indicadas estratégias necessárias para sua realização. Com base nessas estratégias, são levantados indicadores e dados socioeconômicos que estruturam uma organização analisar a Educação Básica na região Nordeste.

As metas do PNE (2014 – 2024) foram divididas em quatro grupos. O primeiro grupo estruturante contempla as Metas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11 para a garantia do direito a Educação Básica com qualidade e que promovam a garantia do acesso, a universalização do ensino obrigatório e a ampliação das oportunidades educacionais. O segundo grupo de metas (4 e 8) trata especificamente sobre a redução das desigualdades e à valorização das diversidades. O terceiro grupo de metas (15, 16 e 18) trata da valorização dos profissionais da educação, considerando as estratégias para que as metas anteriores sejam atendidas. O quarto grupo de metas (12, 13 e 14) trata do ensino superior. As metas analisadas aqui são classificadas como estruturantes. Para seu diagnóstico, são dispostas tabelas com indicadores associados às Metas 1, 2 e 3. Para cada indicador, têm-se um retrato histórico (ano de 2014 ou 2015, conforme o dado mais recen-

te disponível), que permite o diagnóstico mais atual e a visualização da evolução no período de 2011 a 2015. O ano de 2011 marca o final do PNE anterior. Dessa forma, procura-se analisar a evolução de cada indicador e comparar os casos (Estados), para identificar os destaques.

## O Plano Nacional de Educação (2014-2024)

O Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005/2014 estabeleceu as metas e estratégias para a educação nacional em todo o território brasileiro. Trata-se de um plano aprovado com força constitucional e que, portanto, deveria ultrapassar governos. Sua principal função é orientar todas as ações na área educacional do País. Propõe que cada Estado, o Distrito Federal e cada município tenham seus respectivos planos estaduais e municipais de educação, elaborados em consonância com o Plano Nacional. São 20 metas e 254 estratégias a serem alcançadas no final da década com o foco na melhoria da qualidade da educação. Em 2016, na Mensagem ao Congresso Nacional, o Governo Federal apresentou sua proposta de como seriam feitos o acompanhamento e a avaliação do PNE. Tendo como objetivo o monitoramento do PNE (2014 – 2024), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) elaborou e disponibilizou em seu portal o documento “Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024): Linha de Base” que apresentou a linha de base e a série histórica dos indicadores selecionados para o monitoramento do atual Plano Nacional de Educação. No entanto, o cenário político e econômico do país mudou drasticamente em 2016. O Documento Referência aprovado pelas entidades do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) faz um balanço crítico da política educacional brasileira e resume o cenário de 2016,

A conjuntura brasileira atual, após o impedimento da presidenta Dilma Rousseff, legitimamente eleita em 2014 e sem ter cometido qualquer crime de responsabilidade, é de forte ruptura com o ambiente demarcado pela promulgação da Constituição Federal de 1988, após 21 anos de ditadura civil-militar, iniciada em 1964 com a deposição do presidente João Goulart. O retrocesso na agenda nacional passa, novamente, a permear as práticas políti-

co-sociais no País, em novos moldes e com novas características, em detrimento de todo um esforço coletivo de democratização e de pleno funcionamento das instituições que não chegou a 28 anos de vivência (FNPE, 2017).

Na Mensagem ao Congresso Nacional de 2017, documento que se propõe expor a situação do País ao Congresso Nacional, não se faz qualquer menção ao Plano Nacional de Educação. O documento já expõe em suas primeiras linhas de apresentação a afirmação: “O país atravessa uma crise” (BRASIL, 2017, p.11). O texto apresenta propostas para a educação, destaca o Novo Ensino Médio e a Base Nacional Curricular Comum, mas não menciona o Plano Nacional de Educação ou relaciona suas ações ao mesmo. Isso faz pensar que, embora o PNE tenha força constitucional e ultrapasse governos, é também possível sua omissão. Com isso, corre-se o risco do atual PNE cair no esquecimento e se tornar na história da Educação Brasileira mais um plano que não saiu do papel. O Documento Referência elaborado pelo FNPE sintetiza a mudança de rumos no governo atual e a dificuldade de diálogo com o Fórum Nacional de Educação,

O cenário é, também, extremamente delicado, já que o **Fórum Nacional de Educação não tem sido respeitado, nem mesmo devidamente reconhecido (grifo do original)** por parte dos dirigentes atuais do Ministério da Educação. Ora silêncio, ora discricionariedade, ora protelação, ora arbitrariedade e pouca disposição ao diálogo para mediar encaminhamentos e decisões importantes que tocam o Fórum e, principalmente, a política educacional em nosso país. Exemplos importantes são as discussões em andamento sobre o ensino médio, a Base Nacional Comum Curricular, as discussões sobre as políticas de diversidade, a política de educação de jovens, adultos e idosos, o monitoramento dos planos de educação, o Sistema Nacional de Educação, o financiamento e o Custo Aluno Qualidade etc. Nas discussões dessas matérias, entre outras, o MEC preferiu o distanciamento em relação ao FNE, instância plural e representativa, **prevista em Lei e uma das esferas legítimas de monitoramento e avaliação do PNE (grifo do original)**. As dificuldades e restrições ao exercício democrático da participação também são reverberadas nos estados e municípios, criando restrições, também, à criação, fortalecimento ou funcionamento dos fóruns permanentes de educação em cada território (FNPE, 2017, p.1-2).

Frente ao cenário de grave crise política e econômica que o país enfrenta nesse momento e suas limitações e tetos orçamentários associados, fica evidente o impacto que sofrerá a avaliação e monitoramento da implantação das metas e estratégias do PNE. Importante lembrar que, embora o PNE (2014–2024) tenha estabelecido um diagnóstico inicial da educação no país estabelecendo metas e estratégias para década, é de suma importância analisar e compreender como esse Plano Nacional de Educação se faz presente e coerente nos Planos Estaduais de Educação (PEE) e, ainda mais importante, como se efetivam em metas e estratégias nos Planos Municipais de Educação (PME). O Ministério da Educação (MEC) disponibiliza diversas estatísticas e indicadores, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que possibilitam o monitoramento da qualidade da Educação pela população (BRASIL, 2015b). As metas são de responsabilidade compartilhada entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. A execução dos planos dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios são instrumentos fundamentais para consolidar as exigências e demandas necessárias para o desenvolvimento social de cada lugar. Será na consolidação dos planos locais que se atingirá as metas nacionais. Sendo dessa forma, é fundamental que o trabalho seja colaborativo, bem articulado e com cada ente federado executando bem sua parte. Sendo o Brasil um País com dimensões continentais e realidades e oportunidades muito diferentes, cada região e localidade precisará ter o seu plano com as metas e estratégias possíveis, visando suas prioridades locais e a ampliação máxima da oferta com qualidade de ensino. É fundamental que os planos locais não sejam réplicas do Plano Nacional e sim planos que representam a realidade local com seus desafios e necessidades.

Considerando a história da educação do país, observa-se que nem sempre o que é planejado consegue estabelecer uma articulação direta e eficiente com os problemas educacionais (LEITE, 2013). A implementação das metas do Plano Nacional de Educação nos municípios através dos Planos Municipais de Educação (PME) é um caminho para a garantia de efetivação de políticas de Estado. Com tais políticas, os planos de educação

podem traduzir no consenso de uma dada conjuntura e podem garantir a efetividade de projetos societários coerentes com a realidade local articulada com o cenário nacional. Nota-se que algumas metas e estratégias já apresentam ao longo da década previsões já estabelecidas para o cumprimento da mesma. Ou seja, algumas metas e estratégias já se encontram definidas para serem alcançadas de dois em dois anos. Porém, algumas metas e estratégias não estabelecem prazos em que possa se avaliar se a meta está indo em direção de se efetivar ou não. Ao não estabelecer prazos, em tese, o prazo final será 2024 e pode ser que não se avance como esperado. Por esse motivo é essencial a atenção para avaliação de todas as metas e o ponto de partida é avaliar no estado e no município a realidade da meta e o que está sendo planejado para sua efetivação (AGUIAR, 2010; BANDEIRA, 2017).

O monitoramento das metas do PNE (2014-2024) permite que a avaliação processual seja realizada de forma a potencializar na construção de documentos que possibilitem nos ajustes necessários para sua efetivação. Este trabalho faz um recorte do território nacional para análise, no intuito de trazer para a academia essa discussão sobre a importância e necessidade do mapeamento das metas e estratégias do PNE como um todo e em especial na região Nordeste do Brasil, complementando e colaborando com a avaliação do Poder Público no acompanhamento das metas e estratégias em uma região de forte expansão e onde o olhar para educação não pode ser abandonado. Propõe-se, nesse sentido, mapear a implementação do Plano Nacional de Educação na região Nordeste com foco em 3 metas relacionadas à Educação Básica, conforme quadro 1:

**Quadro 1: Metas e indicadores da Educação Básica**

<b>META</b>	<b>INDICADOR</b>
<b>Meta 1 - Educação Infantil</b>	Percentual de crianças da Educação Infantil de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos
<b>Meta 2 - Ensino Fundamental</b>	Percentual da população de 6 a 14 anos no ensino fundamental (9 anos)
<b>Meta 3 - Ensino Médio</b>	Percentual da população de 15 a 17 anos nesta etapa da educação básica



## A Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio

A primeira meta do PNE trata da Educação Infantil e estabelece que até 2024 deve-se ampliar a oferta de vagas em creches e pré-escolas. A oferta de pré-escola deveria ter abrangido toda a população na faixa etária de 4 e 5 anos no ano de 2016 e metade das crianças de 0 a 3 anos de idade deverão estar matriculadas em creches até o final da vigência do PNE em 2024. Diz a meta 1:

**Meta 1** - universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (17 estratégias). (BRASIL: 2014)

As Metas 2 e 3 tratam da universalização do Ensino Fundamental de nove anos e do Ensino Médio, respectivamente. Toda a população de 6 a 14 anos deve frequentar a escola e, no mínimo, 95% delas devem concluir o ensino fundamental na idade adequada, isto é, sem defasagem de aprendizagem, até o final da vigência do PNE (2024). Todos os jovens de 15 a 17 anos, por sua vez, deveriam estar frequentando em 2016, independentemente do ano em que estivessem matriculados. Até o final do PNE (2024), a taxa líquida de matrículas deve ser de 85%, isto é, 85% dos jovens dessa idade devem estar matriculados no ensino médio, que é a etapa educacional apropriada para essa faixa etária. As Metas 2 e 3:

**Meta 2** - universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. (13 estratégias) (PNE em Movimento, 2017).

**Meta 3** - universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (14 estratégias) (PNE em Movimento, 2017).

O MEC propôs inicialmente um conjunto de iniciativas, ações, programas e políticas de apoio aos municípios para ajuda-los a atingir suas metas, conforme quadro 2:

**Quadro 2: Metas e Programas de Apoio à Educação Básica**

META	PROGRAMA
<b>Meta 1 - Educação Infantil</b>	Brasil Carinhoso, Pradime, Proinfantil e Proinfância
<b>Meta 2 - Ensino Fundamental</b>	Acompanhamento e frequência escolar do Programa Bolsa Família, Caminho da Escola, Educação Digital, Mobiliário Escolar, Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar – PNATE e Programa Nacional do Livro Didático – PNLD
<b>Meta 3 - Ensino Médio</b>	Acompanhamento e frequência escolar do Programa Bolsa Família, Caminho da Escola, Educação Digital, Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar – PNATE e Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, Ensino Médio Inovador, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM

Fonte: Elaborado pela Autora com base no site do MEC.

Para a Meta 1 – Educação Infantil propôs os programas Brasil Carinhoso, Pradime, Proinfantil e Proinfância. De acordo com o site do FNDE, o Programa Brasil Carinhoso consiste na transferência automática de recursos financeiros para custear despesas com manutenção e desenvolvimento da educação infantil, contribuir com as ações de cuidado integral, segurança alimentar e nutricional, além de garantir o acesso e a permanência da criança na educação infantil. Os recursos são destinados aos alunos de zero a 48 meses, matriculados em creches públicas ou conveniadas com o poder público, cujas famílias sejam beneficiárias do Programa Bolsa Família. O apoio financeiro é devido aos municípios (e ao Distrito Federal) que informaram no censo escolar do ano anterior a quantidade de matrículas de crianças de zero a 48 meses. O programa consiste na transferência au-

tomática de recursos financeiros, sem necessidade de convênio ou outro instrumento congênere (FNDE, 2017). O Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime), uma parceria do Ministério da Educação com a União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime), foi criado com o objetivo de fortalecer e apoiar os dirigentes da Educação municipal na gestão dos sistemas de ensino e das políticas educacionais. O objetivo é oferecer a todos os dirigentes municipais de Educação e respectivas equipes técnicas um espaço permanente de formação, troca de experiências, acesso a informações sistematizadas e à legislação pertinente, que ajude a promover a qualidade da Educação Básica nos sistemas públicos municipais de ensino, focando as diversas dimensões da gestão educacional (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017).

A Meta 1 também conta com o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício em Educação Infantil (Proinfantil). Trata-se de um curso de nível médio, na modalidade normal, realizado à distância. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da Educação Infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, sem formação específica para o magistério (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017). O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, visa garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil. O programa é destinado aos Municípios e ao Distrito Federal. O município interessado em ser atendido pelo Proinfância deverá elaborar o Plano de Ações Articuladas – PAR a partir do diagnóstico da sua situação educacional, indicando as ações de infraestrutura física referentes às obras e serviços de engenharia, com os respectivos quantitativos para atendimento (FNDE, 2017).

Para Meta 2 foram inicialmente previstos o apoio dos programas: Acompanhamento e frequência escolar do Programa Bolsa Família, Caminho da Escola, Educação Digital, Mobiliário Escolar, Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar – PNATE e Programa Nacional do Livro Didá-

tico – PNLD (FNDE, 2017). Importante destacar que as Metas 1 e 2 são de responsabilidade primeira dos Municípios e considerando os desafios dos diferentes municípios e muitos com graves problemas de falta de recursos em um cenário de escassez de investimentos nada será possível sem colaboração entre os entes federados e principalmente transferência de recursos. Para a Meta 3 – Ensino Médio se repetem os programas Acompanhamento e frequência escolar do Programa Bolsa Família, Caminho da Escola, Educação Digital, Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar – PNATE e Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Acrescenta-se o Ensino Médio Inovador e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Importante destacar a proposta do Ensino Médio Inovador, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. O Programa foi alinhado às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016 e é regulamentada pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016 (BRASIL, ENSINO MÉDIO INOVADOR, 2017). O atendimento escolar a toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, é um grande desafio para a educação brasileira. Milhares de jovens abandonam a escola todos os anos. Muitos não conseguem nem mesmo completar o Ensino Fundamental e, quando chegam a completar, não conseguem dar continuidades ao Ensino Médio. Segundo o Documento Referência de 2017 o acesso ao Ensino Médio ainda está longe da universalização do direito a Educação Básica de forma plena,

O atendimento escolar a toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, para considerar o cumprimento da meta 3, deve observar que dos 12.368.807 educandos que frequentavam os anos finais do ensino fundamental, em 2015 (Inep/2016), 1.766.579 estavam nessa faixa etária e outros 175.275 já possuíam 18 (dezoito) anos e mais. Portanto, além do desafio da universalização da matrícula há o da defasagem idade série na conclusão do ensino fundamental para que estejam aptos a ingressar no ensino médio. O atendimento aos que estão fora do processo de escolarização e a melhora no desempenho dos que estão matriculados são fundamentais para que os dados iden-

tificados, em 2013, de taxa líquida no ensino médio para essa população, que não ultrapassava 55,3%, se alterem (FNPE, 2017, p. 52).

Observa-se que, apesar de já se ter passado 20 anos da implementação da LDB n.º 9394/1996 que propôs a Educação Básica como um importante nível da Educação Brasileira, a efetivação desse direito ainda se encontra limitada para uma parcela significativa de jovens brasileiros. A universalização do acesso não vem sendo acompanhada da permanência e da continuidade. Os números de repetência, abandono e evasão ainda são um obstáculo na trajetória escolar de boa parte da juventude brasileira.

## Indicadores no Nordeste Brasileiro

O Nordeste brasileiro é composto de 9 estados, ocupa 18% do território do Brasil e representa pouco mais de um quarto da população brasileira (27,4%). A renda *per capita* desses estados é inferior à média nacional, assim como seus índices de desenvolvimento humano municipal (IDHM) e seus índices de desenvolvimento humano municipal de educação (IDHM – Educação), conforme pode ser visto na tabela 1 (Anexo). Dentro da Região Nordeste pode-se notar que o Rio Grande do Norte possui a maior renda *per capita*, com R\$ 919,00 (75% da renda média do Brasil) e também possui os maiores IDHM e IDHM Educação. Agregando outros indicadores, pode-se identificar e categorizar estados apresentam contextos similares. Nota-se a presença de 3 grupos de estados quando eles são categorizados por seu tamanho de população e tamanho do PIB. Um primeiro grupo é formado pela Bahia, que possui uma população muito maior do que todos os outros estados (mais de 15 milhões de habitantes) e um PIB muito superior (R\$ 224 bilhões). A seguir, um segundo grupo se destaca com estados de tamanho médio – Ceará, Maranhão e Pernambuco, com populações que variam entre 6 e 9 milhões de habitantes e com PIB que varia de R\$ 77 bilhões a R\$ 155 bilhões. O terceiro grupo é formado pelos estados de Alagoas, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte e

Sergipe, com população que varia entre 2 e 4 milhões de habitantes e possuem PIB variando de R\$ 37 bilhões a 54 bilhões. Essa classificação em 3 grupos permitirá uma melhor compreensão do esforço de cada estado em implementar e avançar com as três metas relacionadas à Educação Básica. Em princípio, estados mais ricos teriam mais oportunidades de expandir sua Educação Básica do que estados mais pobres. Estados com maior população, por outro lado, também tem que atender mais demandas que estados com populações menores. As próximas seções tratarão dos indicadores levantados nas Metas 1 a 3: estabelecimentos de ensino, matrículas e permanência na escola. Esses indicadores serão analisados em função do agrupamento dos Estados, conforme exposto.

## Estabelecimentos e Matrículas da Educação Básica

A tabela 2 (Anexo) apresenta as matrículas e estabelecimentos de Educação Básica em 4 faixas etárias e suas respectivas etapas do ensino vinculadas: de 0 a 3 anos para creche, de 4 a 5 anos para a pré-escola, de 6 a 14 anos para o Ensino Fundamental e de 15 a 17 anos para o Ensino Médio. O interstício é de 2011 (término do antigo Plano Nacional de Educação) a 2014 (início do novo Plano Nacional de Educação). Pode-se perceber na tabela que o Brasil, o Nordeste e todos os seu Estados tiveram queda nos números de matrículas e de número de estabelecimentos. Pode-se notar que a região Nordeste teve uma queda (em porcentagem) superior à do Brasil tanto em estabelecimentos (6,8%) quanto em matrículas (5,7%), praticamente o dobro da média Brasileira (2,3% para estabelecimentos e 2,4% para matrículas). Observando os 3 grupos de estados do Nordeste, a Bahia acompanhou a queda do Nordeste (5,1%). No segundo grupo de estados, destaca-se o Ceará, com uma maior queda relativa e absoluta nas matrículas (7,2% e 177.908) mas com a menor queda no número de estabelecimentos (3,2% e 272). No terceiro grupo algo similar acontece com Alagoas, com uma queda menor no número de estabelecimentos (2,8% e 92) e uma das maiores quedas em porcentagem e número absoluto (5,6% e 53.918). Pode-se verificar ainda que o Sergipe não acompanha a média

do Nordeste, com as menores porcentagens para estabelecimentos (2,2%) e matrículas (2,9%). Apenas com os dados da tabela 4 (Anexo), já seria possível ter indicações e pistas para empreender um estudo mais detalhado nos estados do Ceará e Alagoas por ter diminuído muito mais o número de matrículas do que de estabelecimentos, muito diferente dos demais estados, do Nordeste e do Brasil. Também seria interessante observar o estado de Sergipe, que apesar de seguir a proporção de diminuição entre matrículas e estabelecimentos (2,9% e 2,2%) como os demais estados, esses números foram os menores. Apesar de essas observações indicarem alguns estados que se destacam por alguma característica dentro de seus grupos, as faixas de idade estão agregadas. Para buscar uma melhor compreensão dessas situações, a seguir são apresentadas tabelas detalhando as 4 faixas de idade pela quantidade de matrículas.

### **Situação da população de 0 a 3 anos (Creche) – Matrículas e Frequência à Escola**

A tabela 3 (Anexo) detalha para o número de matrículas nos 3 grupos e estabelece uma porcentagem que indica o esforço em aumentar (ou alguma situação de diminuição) o atendimento da população de 0 a 3 anos no período de 2011 (final do PNE anterior) a 2015 (ano dos dados disponíveis mais recentes e já no período do atual PNE). Como a população de 0 a 3 anos variou no passar do tempo de 2011 a 2015, a simples diferença absoluta entre matrículas dos anos de 2011 e 2015 pode não representar a realidade de um esforço de aumento no atendimento. Dessa forma, essa estimativa de esforço (diferença entre as porcentagens de matrículas de 2011 e 2015) busca expressar se a proporção de crianças atendidas em 2011 variou para mais ou para menos do que a observada em 2015. Esse raciocínio será utilizado nas tabelas que se seguem para as outras faixas de idade. A tabela 4 expressa, com outros dados disponíveis (população total de 0 a 3 anos e população que não frequentou a escola), o não atendimento da população de 0 a 3 anos. São tabelas complementares que auxiliam no raciocínio de comparar e destacar estados que tenha situa-

ções similares. A população de 0 a 3 anos corresponde ao atendimento das creches, que não fazem parte do ensino obrigatório, o que pode ser percebido pelas porcentagens de matrículas apresentadas na tabela 3 e nas porcentagens de não frequência da tabela 4 (Anexo).

Pode -se perceber um esforço em aumentar a participação da população de 0 a 3 anos no Brasil com um aumento relativo de 5% e no Nordeste com 2,5%. Em 2015 no Brasil a porcentagem atendida foi de 30,4% e no Nordeste foi de 25,4%. Ao olhar os estados, percebe-se que os estados do Nordeste variavam em 2015 desde valores superiores à média nacional (33,4% no Ceará) a valores inferiores à média do Nordeste (21,4% no Piauí). Ao olhar os 3 grupos, percebe-se um ligeiro aumento do atendimento na Bahia (1,3%, abaixo do esforço médio do Nordeste de 2,5%) e aumentos no atendimento no Ceará (Grupo 2, com 4,0%) e no Rio Grande do Norte (Grupo 3 com 6,0%). Já no Piauí, pode-se constatar uma queda na diferença entre atendimento de 2011 para 2015 de 3,0% (relativo). De maneira geral, os Estados do Nordeste podem ser vistos em três situações na tabela 3:

✓ *Estabilidade (zero mais a média (2,5%) para mais ou menos): Bahia e Maranhão*

✓ *Aumento do Atendimento (mais de 2,5%): Ceará, Pernambuco, Alagoas, Paraíba, Rio Grande do Norte e Sergipe*

✓ *Queda do Atendimento (menos que 2,5% negativo): Piauí*

## **Situação da população de 4 a 5 anos (Pré-Escola) – Matrículas e Frequência à Escola**

**A** população de 4 a 5 anos corresponde ao atendimento da pré-escola. Essa faixa de idade já está incluída no ensino obrigatório, o que pode ser visto nas porcentagens de matrículas da tabela 5 (Anexo) onde os números variam em 2015 de 90,5% na média do Brasil, 94,1% na média do Nordeste. Variaram ainda de 83,3% em Alagoas a 97,1% no Piauí. A tabela 6 (Anexo) expressa, com outros dados disponíveis (população total de 4 a



5 anos e população que não frequentou a escola), o não atendimento da população de 4 a 5 anos. São tabelas complementares que auxiliam no raciocínio de comparar e destacar estados que tenha situações similares. Entre 2011 e 2015 pode-se constatar o esforço do Brasil e do Nordeste em aumentar o atendimento desse público de 4 a 5 anos, com o Brasil aumentando a porcentagem relativa em 4,9% e o Nordeste em 3,6%. Ao olhar as matrículas nos estados, percebe-se que os estados do Nordeste variavam em 2015 desde valores superiores à média Nacional (Piauí com 97,1%) a valores inferiores à média do Nordeste (Alagoas com 83,3%). Percebe-se ainda com destaque que a Pernambuco (7,4%), Rio Grande do Norte (6,5%) e Bahia (4,9%) tiveram os maiores aumentos relativos de porcentagens de atendimento, superando a média do Nordeste e do Brasil (Bahia ficou igual à do Brasil). Cada um desses estados pertence a um dos 3 grupos. O único estado que ficou abaixo de 90% de atendimento foi Alagoas, com 83,3%. De maneira geral, os Estados do Nordeste podem ser vistos em três situações na tabela 5:

✓ *Estabilidade (zero mais a média do Nordeste de 3,6% para mais ou para menos): Ceará, Maranhão, Alagoas, Paraíba, Piauí e Sergipe*

✓ *Aumento no atendimento (+ 3,6%): Bahia, Pernambuco e Rio Grande do Norte*

✓ *Queda no atendimento (inferior a 3,6%: negativo): nenhum*

## **Situação da população de 6 a 14 anos (Fundamental) – Matrículas e Frequência**

**A** população de 6 a 14 anos está incluída no Ensino Fundamental que faz parte do ensino obrigatório. Essa obrigatoriedade pode ser constatada nas porcentagens de matrículas da tabela 7 e de não frequência à escola da tabela 8 (Anexo). Ao olhar os números da tabela 8, a porcentagem de alunos dos 6 aos 14 anos que não frequentou a escola em 2015 é muito baixa, sendo de 1,5% no Brasil e de 2% no Nordeste. Ao observar os estados do Nordeste, esse número varia de 1,6% no Ceará até 3% em Ala-

goas. Todos os estados do Nordeste estão acima da média do Brasil (1,5%). Paraíba e Alagoas estão acima da média do Nordeste. Ao se comparar todas as 4 faixas de idade de população, os alunos entre 6 e 14 possuem as maiores porcentagens de matrículas em 2015, todas maiores que 95%, conforme tabela 7. Entre 2011 e 2015 pode-se observar um ligeiro aumento na porcentagem relativa de atendimento da população de 6 a 14 anos no Brasil (0,7%) e no Nordeste (0,6%), possivelmente pela dificuldade geral que ocorre ao se aproximar qualquer índice de 100%. Todos os estados do Nordeste também mantiveram essa relativa estabilidade, variando de uma diminuição de 0,4% em Alagoas até um aumento de 0,6% no Sergipe. Ao olhar os 3 grupos de estados, eles mantêm certa estabilidade. Destaca-se o Rio Grande do Norte no grupo 3, que tinha a menor porcentagem de atendimento em 2011 (95,4%) e passou a média do Nordeste em 2015, com 97,1% da população atendida. De maneira geral, os Estados do Nordeste podem ser vistos em três situações na tabela 7:

✓ *Estabilidade (zero mais a média do Nordeste de 0,6% para mais ou para menos): Alagoas, Ceará, Bahia e Sergipe*

✓ *Aumento do Atendimento (mais de 0,6%): Piauí, Pernambuco, Paraíba, Maranhão, Rio Grande do Norte*

✓ *Queda do Atendimento (menos que 0,6% negativo): nenhum*

## **Situação da população de 15 a 17 anos (Ensino Médio) – Matrículas e Frequência**

A população de 15 a 17 anos está incluída no Ensino Médio que faz parte do ensino obrigatório. Essa obrigatoriedade pode ser constatada nas porcentagens de matrículas da tabela 9 e de não frequência à escola da tabela 10 (Anexo). Ainda que esses números estejam acima da casa dos 80% de atendimento em 2015, eles estão abaixo do número médio de 95% da população de 6 a 14 anos em 2015 (Tabela 7), mostrando assim o desafio que ainda persiste de atender o Ensino Médio. Entre 2011 e 2015 pode-se observar uma elevação relativa de 2% no atendimento das

matrículas para o Ensino Médio no Brasil e certa estabilidade no Nordeste com um aumento de 0,6%, passando de 81,4% para 82,0%. Em 2015 todos os estados do Nordeste estavam com a porcentagem de matrículas acima de 80%, variando de 80,3% na Paraíba a 83,1% no Piauí. Destaca-se o aumento na porcentagem relativa de Alagoas, que passou de 74,7% em 2011 para 83,0%, ficando próxima do Piauí como estado com maior taxa de atendimento de matrículas no Nordeste em 2015. Olhando para os 3 grupos de estados, eles mantiveram-se em certa estabilidade, com exceção de Alagoas (8,3%) e o Maranhão (2,2%), ambos acima da média do Brasil e do Nordeste. De maneira geral, os Estados do Nordeste podem ser vistos em três situações na tabela 9 (Anexo):

✓ *Estabilidade (zero mais a média do Nordeste de 0,6% para mais ou para menos): Piauí, Rio Grande do Norte e Bahia.*

✓ *Aumento do Atendimento (mais de 0,6%): Pernambuco, Maranhão e Alagoas*

✓ *Queda do Atendimento (menos que 0,6% negativo): Sergipe, Paraíba e Ceará.*

## Discussão e Considerações Finais

Esse trabalho realizou uma análise dos indicadores de andamento das Metas 1 a 3 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), utilizando uma proposta de como organizar esses indicadores dentro de um recorte territorial (Região Nordeste), relacionando-os com outras informações como população, renda e produto interno bruto, com vistas a categorizar situações similares. No caso estudado foi assumido que a Educação Básica está relacionada com a utilização de certa quantidade recursos financeiros. Isso determinou a divisão em 3 grupos de estados pelo seu tamanho (população) e riqueza (Produto Interno Bruto). Foi possível destacar esses estados através da observação de um cenário em uma determinada data (ano de 2014) para os indicadores estabelecimento e matrícula. Também foi possível determinar o esforço de aumento dos indicadores (compara-

ção entre os anos de 2011 e 2015) para o indicador de matrículas.

Foi possível agregar todas as faixas de idade da Educação Básica e identificar uma situação que foi diferente das encontradas no Brasil, Nordeste e seus demais estados: o Ceará e Alagoas onde as quedas do número de matrículas foram muito maiores que a queda do número de estabelecimentos. Ao olhar pelas 4 faixas de idade, foi possível categorizar os estados do Nordeste dentro de seus grupos e em função da faixa de idade trabalhada. Dessa forma, pode-se escolher tanto um estado que está transversalmente se destacando nas 4 faixas de idade quanto selecionar situações de aumento do atendimento para os estados que se destacam em cada faixa.

Conforme o recorte empregado (por estado ou por faixa da Educação Básica) é possível buscar uma investigação mais detalhada em seus Planos Estaduais de Educação para identificar em detalhes que ações estão impulsionando os crescimentos ou os problemas que estão impedindo o avanço dos indicadores. Utilizando este mesmo conjunto de métodos, pode-se categorizar os municípios dentro de cada estado conforme os mesmos critérios de tamanho e renda, destacar um conjunto de municípios e analisar seus planos municipais de educação. Essa proposta de abordagem pode ser adaptada para qualquer região do Brasil e usar mais indicadores conforme a meta escolhida.

## NOTAS

A autora deste capítulo declara ter conhecimento sobre as leis que regem os direitos autorais. Sendo assim, declara que o texto é original, de autoria própria, não se tratando de qualquer espécie de cópia integral ou parcial de trabalhos ou textos, seja da internet, de livros ou quaisquer outras fontes. A mesma se responsabiliza por todas as informações/opiniões aqui expressas.

### **Projetos e práticas pedagógicas no sucesso educacional**

*Eliane Aparecida Mattos*

*Gerson Sousa de Oliveira*

*Luciana Temponi Rocha*

A expressão “qualidade educacional” é recorrentemente trazida ao debate. Temos noção abstrata sobre seu significado. Imaginamos o que seria uma “escola de qualidade”. Todavia, sua definição precisa é campo de intenso debate. Videira *et al* (2012) mobilizam princípios de eficiência, eficácia e efetividade. Tais aspectos seriam alicerces da Educação, e, de acordo com Davock (2007), “não são excludentes na gestão da educação, são complementares”. Segundo o autor, qualidade educativa é revelada pela capacidade das instituições empenharem seus esforços na formação da cidadania plena. Nessa visão é que se buscaria a qualidade, com efetividade e equidade. No ensino fundamental, os projetos e as práticas pedagógicas de uma escola tem como papel principal contribuir para o desenvolvimento do currículo pleno, como expressão das experiências que conduziriam à formação para a plena cidadania. As práticas escolares deveriam promover a qualidade elevando a produtividade do ensino, por meio do planejamento, da coordenação, assessoramento e avaliação educativa, concomitante aos demais serviços envolvidos no dia a dia escolar. Soma-se o replanejamento, o diálogo entre conteúdos e profissionais em prol da qualidade de ensino através de um trabalho conjunto, participativo, coeso e integrado em todos os setores do processo ensino-aprendizagem.

O mau uso de tecnologias, a violência, a iniciação precoce na vida sexual, as drogas, o vício, o ócio, o ingresso prematuro no trabalho e outras mazelas sociais afetam adolescentes e jovens, permeando a vida de

muitos alunos. Assim, também é preciso relacionar aspectos positivos: a afetividade para com os professores e funcionários, o interesse, a participação nos projetos e eventos esportivos e artísticos desenvolvidos na escola, a postura questionadora, o interesse pela leitura, o uso consciente de tecnologias, dentre outras ações que devem ser feitas e refeitas a cada dia.

A escola se tornaria um espaço de transformação. Consciência disso é necessária à equipe pedagógica, com uma profunda e constante avaliação de seu trabalho, pensando no futuro e nos desafios que ele nos apresenta. Assim, é necessário refletir e definir métodos de ensino e avaliação, a relação entre direção, professores, alunos, comunidade e funcionários, as responsabilidades de cada segmento no processo de ensino e na vida, as condições de trabalho existentes e as modificações necessárias, as formas de planificação, acompanhamento e auto-avaliação, a criação de instâncias de discussão e decisão que garantam um aprofundamento da democracia na vida escolar. É necessário que toda a equipe envolvida na vida escolar tenha uma postura crítica diante de seu trabalho, assumindo coletivamente a responsabilidade de construir uma escola democrática, crítica, eficiente e transformadora.

Para atingir estes objetivos são encontrados muitos obstáculos e dificuldades. Vemos a educação sendo tratada como prioridade em discursos e depois desprezada nas ações de governo. Assim, não há como negar o desestímulo dos profissionais que abraçaram a causa da educação frente à distância que se criou entre os diversos setores da vida escolar, dificultando uma ação mais coletiva na resolução dos problemas. Isso se agrava em função de crises econômicas, que forçam a entrada prematura de nossos alunos no mercado de trabalho e eleva o desemprego, a fome, as drogas, a violência e a desagregação familiar, enfim, as dificuldades que já há muito tempo afetam também a escola, como parte da sociedade brasileira.

Para nós, educadores, apresentam-se possíveis caminhos: reconhecermos as dificuldades e continuarmos quase sempre de maneira individual tentando vencê-las ou reforçarmos nossa união e ousarmos enfrentar tais obstáculos coletivamente. Escolher a segunda opção, discutir e apresentar os resultados nas reuniões é uma boa forma de traçar planos, es-

estratégias e novas normas. Avaliar, periodicamente, o conjunto de nosso trabalho e incitar outros a também sonhar junto uma escola melhor mostra-se um caminho mais promissor para transformação. Pensando-se em aprendizagem, é importante que se considere, em primeiro lugar, que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses ou habilidades, nem aprendem da mesma maneira. A partir das diferenças existentes entre os alunos, fruto do processo de socialização e do desenvolvimento individual, a escola deve potencializar as capacidades dos alunos, ajustando sua maneira de selecionar e tratar os conteúdos, de modo a auxiliá-los, a desenvolver no máximo de sua possibilidade as capacidades de ordem cognitiva, afetiva, física, estética, ética e as de relação interpessoal e de inserção social ao longo do ensino fundamental.

As crianças sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Na interação com as pessoas e com o meio em que vivem, encontram e explicitam seus anseios e desejos. O trabalho desenvolvido pelo professor deste segmento pode enfatizar a identidade, construção da autonomia, movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática. O processo de construção do conhecimento tende a ser lúdico e criativo, respeitando as individualidades e diferenças.

Cabe a nós, educadores, por meio da inovação e da intervenção pedagógica criativa, promover uma aprendizagem com maior grau de significado possível, uma vez que esta nunca é absoluta- sempre é possível estabelecer alguma relação entre o que se pretende conhecer e as possibilidades de observação, reflexão e informação que o sujeito já possui. O professor desempenhará o seu papel formador, quando seu trabalho não se restringir a ensinar somente uma parcela dos alunos que consiga atingir o desempenho esperado, mas, sim, quando ele conseguir transmitir conhecimento a todos, sem distinção.

Quando se pensa sobre o desempenho escolar, cabe recordar o sujeito da aprendizagem: o aluno. O ensino é apenas meio para se realizar a construção do conhecimento. Uma boa sala de aula não é aquela em que se ensina muito, mas onde se aprende muito. A escola deve ser centrada no aluno (sujeito histórico do processo) e no compromisso com uma

educação de qualidade para todos, num processo coletivo, que leva em consideração as concepções, princípios e crenças presentes no grupo. A avaliação é responsabilidade da escola e inclui avaliações das atividades discentes que contemplem múltiplas formas e procedimentos (seminários, trabalhos de pesquisas individuais e/ou coletivos, observações, avaliações objetivas e/ou discursivas, reavaliações, auto avaliações), servindo como mecanismo de diagnóstico das dificuldades e possibilidades do aluno, orientando os próximos passos do processo educativo, como mecanismo de formação. Logo, a avaliação não deve ser entendida apenas como um processo destinado a classificar os alunos, mas mecanismo de diagnóstico de suas dificuldades e possibilidades, para orientar os próximos passos do processo educativo, como mecanismo de formação. Por isso, é importante ressaltar que a avaliação das atividades discentes deve contemplar múltiplas formas e procedimentos além de enfatizar a importância de diagnosticar, replanejar, adaptar e aprimorar sempre para atender às dificuldades e anseios de cada turma.

A prática de ensino mostra que a desmotivação e apatia dos alunos perante os conteúdos tem como causa a aparente desvinculação destes nos contextos das vivências dos alunos. Assim, em cada etapa do ensino fundamental é preciso reformular as práticas pedagógicas, rompendo com a tradição enciclopédica, evitando a aprendizagem baseada na reprodução, repetição, memorização de conteúdos alheios às necessidades dos alunos. Trabalha-se para contextualizar o conteúdo, no sentido de esclarecer aos alunos o porquê e o para quê de se ensinar o que se ensina. O professor é o responsável pela condução da aprendizagem em sala de aula, devendo estar atento à importância da interação, bem como aos fatores que influenciam na aprendizagem e na capacidade de aprender: a motivação, o significado e a vivência do que está sendo aprendido, a promoção da autoestima do aluno e o retorno sobre o seu desempenho.

Para isso, o corpo docente deve se mostrar disposto a sua reinvenção educativa, enquanto pessoas/professores, abrindo-se não só para a dimensão científica dos conteúdos de ensino, mas para os aspectos estéticos, afetivos e éticos que envolvem o ensinar e o aprender na sala de aula.



E todo esse processo passa pela linguagem e, portanto, era preciso repensá-la: compreender que o aprendizado é um processo ao mesmo tempo individual e social, no qual o aluno é capaz de fazer e aprender muito através de sua própria experiência. Neste sentido, adiante será discutido como o uso de tecnologias nas aulas pode ser uma das formas de transmitir e contextualizar informações, favorecendo a aprendizagem do aluno, que faz e aprende muito através de sua própria experiência

A metodologia a ser desenvolvida deve se basear fundamentalmente na etapa em que o aluno se encontra (idade e ano), na mediação do professor e na criação de situações de aprendizagem coerentes, concretas e significativas ao contexto do aluno. Conversando, lendo, discutindo e criticando, alunos e professores constroem um conhecimento novo. O professor é aquele que orienta, que dá pistas e propõe desafios, que sugere, que refaz junto aos alunos o que não foi aprendido.

É evidente que o ensino não pode estar limitado ao estabelecimento de um padrão de intervenção homogêneo e idêntico para todos os alunos. É preciso atentar para as zonas de desenvolvimento proximal para que assim as potencialidades do educando se manifestem e a intervenção pedagógica e realize de forma adequada e efetiva na construção da aprendizagem. A metodologia pode ser desenvolvida baseando-se na mediação do professor e a partir da criação de situações de aprendizagem coerentes, concretas e significativas ao contexto.

A prática educativa no ensino fundamental é complexa, pois o contexto de sala de aula pode trazer questões de ordem afetiva, emocional, cognitiva, física e de relação pessoal, que alteram a dinâmica em sala de aula em cada etapa do aprendizado. Para iniciar e exemplificar essa discussão de princípios, este capítulo está organizado em três partes. A primeira se dedica à discussão do Bloco Pedagógico, a segunda se dedica à reflexão sobre os anos finais do Ensino Fundamental e a terceira reflete sobre inclusão e os desafios do desenvolvimento de habilidades em grupos heterogêneos. Cada trecho discorre sobre experiências de discussão acerca de como elevar a qualidade da educação a partir de propostas de intervenção pedagógica experimentadas e avaliadas nos últimos anos. O desafio em

todas elas é tentar iniciar um processo mais amplo de reinvenção da escola através do empreendedorismo educacional. Por isso, começamos onde tudo começa, os primeiros anos do ensino fundamental e a alfabetização, chamada aqui de Bloco Pedagógico.

## **Anos iniciais do ensino fundamental: Bloco Pedagógico**

A promulgação da Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006), que institui o Ensino Fundamental de nove anos, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB) (BRASIL, 2010a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (DCNEF) (BRASIL, 2010b) fundamentaram este processo, trazendo como uma das inovações das DCNEF o seu artigo 30, inciso III, parágrafo 1º, que considera os três primeiros anos do Ensino Fundamental como um Bloco Pedagógico ou como um ciclo sequencial onde não deve haver retenções dos alunos, independentemente do fato de se a escola ou o sistema de ensino fizeram a opção pelo regime seriado. Ainda, neste parágrafo destaca-se o objetivo do bloco que deverá ser “[...] voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos” (BRASIL, 2010a, p. 9). Assim, hoje, turmas de 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental fazem parte do chamado “Bloco Pedagógico” e compreendem o que anteriormente era chamado de 3º período da Educação Infantil (ou pré-escola) e as 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Fundamental (ou primário). Essas mudanças tiveram um impacto direto nos projetos e práticas pedagógicas, bem como nas intervenções metodológicas dos educadores.

Desde o início do processo, o que pode ser observado foi o deslocamento da repetência da antiga primeira série para as séries seguintes, onde esta alternativa ainda se mantém. Além disso, instaurou-se entre os professores do 1º ano do Ensino Fundamental um sentimento de preocupação em relação à alfabetização formal dos alunos, antecipando o conteúdo da série seguinte e deixando de lado outros conteúdos que são fundamentais às crianças nesta faixa etária. O objetivo das DCNEF era garantir a

inclusão antecipada de crianças na escola, garantindo a elas uma melhor preparação para chegar ao 2º ano.

Como discutido anteriormente, foi preciso repensar o ensino para estas crianças tão precoces e recém submetidas aos processos pedagógicos característicos do ensino fundamental. Ao invés de brincadeiras ao ar livre, massinhas de modelar e cadernos sem pauta, no novo modelo, as pautas de caderno e os tipos de letras tornaram-se temas centrais nas aulas do 1º ano do ensino fundamental, mesmo se tratando de crianças de cerca de 6 anos de idade. Neste sentido, adotar esta estratégia tem o intuito de tentar diminuir os efeitos negativos sobre as crianças de 6 anos de idade do ensino fundamental.

Enquanto os professores do 1º ano atual se veem obrigados a imprimir o mesmo ritmo e cobrança exercidos sobre os alunos das séries acima, os professores das etapas seguintes (2º e 3º anos) receberam o ciclo de alfabetização, ou Bloco Pedagógico, como a etapa na qual se inicia o fracasso dos alunos. Quando algum aluno se destacava de forma negativa em relação aos demais nas séries seguintes ao 1º ano, perguntava-se entre os professores sobre como aquele aluno havia chegado até aquele nível, responsabilizando a estratégia de evitar a reprovação no início do processo de escolarização. A inexistência de um planejamento diferenciado para aqueles que ainda não desenvolveram algumas competências básicas, acarreta outro grande problema: o elevado número de repetências no 4º ano do ensino fundamental e grande diferença nos níveis de desenvolvimento entre os alunos desta etapa.

Nos últimos anos foi possível observar alunos que sequer reconheciam as letras do alfabeto, ou relacionavam a ideia de quantidade aos numerais dividindo a turma com alunos que eram capazes de operacionalizar conhecimentos matemáticos mais elaborados, assim como ler e interpretar textos sozinhos. Essa discrepância acarreta uma grande dificuldade para a etapa final do Bloco Pedagógico, quando o professor deve lidar com uma proposta de trabalho que atenda a todos os alunos. Por consequência, os professores destas turmas costumam reclamar muito da indisciplina, já que neste momento a diferença de desempenho entre alunos

influencia mais diretamente a autoestima dos alunos.

Assim, reuniões pedagógicas e conselhos de classe das séries iniciais da escola costumam gastar grande parte do seu tempo com as turmas de 4º ano e questões pontuais se repetem, tais como: “quais conteúdos devem ser trabalhados tendo uma turma com níveis tão diversos?”; “como atender aos alunos que necessitam ser alfabetizados?; como lidar com a indisciplina?”; “como reprovar aqueles que avançaram muito, mas não atingiram as competências esperadas para aquela etapa de ensino?”; “qual perfil do professor para ministrar aulas neste tipo de turma?”.

Eis aí outra questão bastante delicada: as turmas de 3º e 4º anos deixaram de ser a preferência de escolha entre os professores. Há alguns anos, essas turmas eram objeto de disputa. Já que a reprovação consistia em uma prática de seleção, nessas séries chegavam-se a turmas constituídas, em sua maioria, por alunos que dominavam o sistema básico de escrita, o que facilitava o planejamento e o trabalho pedagógico. Aos alunos destas turmas – geralmente mais necessitados de uma atenção especial – de são alocados professores com experiência em diferentes etapas de ensino, profissionais em início de carreira que raramente trabalharam em turmas de alfabetização. No processo de alfabetização e letramento é indispensável que o professor tenha claro os objetivos e os caminhos que precisa percorrer para favorecer a apropriação da leitura e da escrita por seus alunos. Sendo assim, a importância do planejamento pedagógico não se limita somente à escolha e à organização dos conteúdos e dos recursos, mas também se deve à organização do tempo e dos espaços para poder distribuir todas as atividades no período disponível, estabelecendo as devidas prioridades. Mas, diante desta conjuntura desfavorável, há casos em que os professores têm diminuído o nível de exigência acerca das competências almeçadas em cada etapa de ensino, bem como observam-se casos onde há um refreamento na introdução de conteúdos novos, na tentativa de minimizar o distanciamento entre as proficiências verificadas pelas avaliações diagnósticas aplicadas aos alunos.

Como a incapacidade de lidar com a diversidade de níveis nas turmas que compõe o Bloco Pedagógico têm sido um dos entraves deste processo,

em uma escola municipal de Minas Gerais foi implementado um projeto com 22 alunos do 2º ao 4º ano do ensino fundamental que estivessem iniciando o processo de construção da lectoescrita. Durante o horário de aula, estes alunos são convidados a participar de atividades em um ambiente mais estimulante, diferente da sala de aula (biblioteca, sala onde são instaladas mesas-alfabeto ou outra de acordo com a atividade proposta e disponibilidade), a fim de resgatar a autoestima e os pré-requisitos que não foram incorporados durante o processo. Três profissionais estão diretamente envolvidos neste projeto e buscam alternativas a fim de possibilitar a aquisição das habilidades e competências essenciais à construção do processo de leitura/escrita, o conhecimento lógico-matemático e a construção de estratégias pedagógicas de intervenção individualizada para estes alunos em defasagem.

Neste contexto foram desenvolvidas e aplicadas práticas pedagógicas específicas a este grupo de alunos, respeitando sua diversidade, após passarem por atividades diagnósticas de leitura/escrita e matemática. As atividades acontecem durante todo o primeiro mês letivo do ano e busca perceber tanto as competências que as crianças ainda precisam desenvolver de acordo com a série/ano que estão matriculados, quanto facilita a montagem dos grupos - uma vez que eles são agrupados de acordo com características em comum quanto ao nível de desenvolvimento. Esta proposta é motivadora para os alunos, uma vez que, em salas heterogêneas, depois de algum tempo e com o passar dos anos (principalmente em turmas de 3º e 4º anos), os alunos que não conseguiam acompanhar as atividades propostas diariamente pelo professor adotavam, em sua maioria, uma postura de rejeição e à medida que tomavam consciência da diferença que havia entre o conteúdo incorporado entre eles e seus outros pares expressavam sua frustração e comportamento agressivo, apatia e desinteresse.

A variedade de estímulos e atividades também é um ponto fundamental para o sucesso do projeto. Há uma preocupação com os recursos metodológicos nesse processo – evitando a repetição de experiências que outrora não obtiveram êxito com esse grupo de alunos – e um olhar atento

e individualizado às necessidades de cada aluno. Ou seja, práticas pedagógicas diferentes daquelas propostas no dia a dia escolar dão ao aluno a possibilidade de adquirir as competências mais relevantes para os alunos neste processo de alfabetização linguística e matemática.

Para isso, foi utilizada a Mesa Educacional Alfabeto, jogos e livros que fazem parte do acervo da biblioteca, a sala de informática e os jogos e materiais da sala de Atendimento Educacional Especializado. A Mesa Educacional Alfabeto utiliza animações, vídeos, recursos sonoros e realidade aumentada para conquistar a atenção dos alunos e tornar o aprendizado mais natural e divertido. Com este instrumento, os alunos são estimulados de uma forma completamente diferente a reconhecer letras, construir palavras e associá-las a seus significados, ler, criar e interpretar textos.

Além disso, são organizadas atividades com os recursos disponíveis na biblioteca: livros são trabalhados de forma prazerosa e com a preocupação de que todos os alunos possam interagir efetivamente com o texto. Em meio aos pares com os quais se identificam, os alunos notadamente se arriscam mais a exercitar a prática da leitura, bem como o interesse por essa prática. Os alunos participam também de atividades mais sistematizadas neste processo de aquisição de competências.

Muitas atividades são realizadas no Laboratório de Informática, utilizando *softwares* que permitem desenvolver atividades pedagógicas que estimulam e auxiliam o desenvolvimento das crianças. Há também atividades realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF), que é um espaço físico localizado na escola onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE). As SRMF possuem mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos, que são uma alternativa interessante e que tem se mostrado produtiva.

Apesar da certeza de que cada criança é um ser único, muitas vezes, na sala de aula, a turma é trabalhada como se fossem todos iguais. Por consequência, facilita-se a apropriação de conteúdos para alguns alunos e dificultando para outros e deixa-se de observar o progresso realizado individualmente em diferentes momentos da vida escolar. A carência de estímulos ou a falta de forte cobrança por parte do professor no momento

da alfabetização podem ser a causa de descompassos no aprendizado que podem ser erroneamente confundidos com alguma dificuldade de aprendizagem.

Percebe-se a importância e a função da mediação pedagógica na sala de aula, como forma de estimular e preparar a criança continuamente. Assim, qualquer que seja o método escolhido e quaisquer que sejam os procedimentos didático-pedagógicos selecionados, o processo será favorecido, se a criança aprender, de modo consolidado, os pré-requisitos indispensáveis para aprender a ler e a escrever.

A experiência aqui descrita mostra que, no ensino fundamental, crianças que apresentam dificuldade de aprendizado sentem-se mais confortáveis, motivadas e seguras quando estão em espaços reduzidos e, principalmente, na companhia daqueles que têm um nível de desenvolvimento próximo ao dela – mesmo que consideremos crianças de idades diversas entre si. Assim, o Bloco Pedagógico busca, a longo prazo, melhorar os índices de promoção de modo que o fato da repetência múltipla e das altas taxas de distorção série-idade sejam amenizadas. Entretanto, o sistema educacional brasileiro precisa alcançar a eficiência e a eficácia nos seus segmentos, priorizando a aprendizagem de todos os alunos, e não somente daqueles que apresentam mais desenvoltura para as atividades escolares, em geral associada à chegada à escola em melhores condições, com maior apoio familiar e estímulos. Não cabe à escola simplesmente reproduzir as desigualdades sociais que ela encontra em sua clientela logo em seu ingresso no Sistema. Cabe à escola superar essas desigualdades ofertando àqueles em pior situação inicial melhores condições para seu desenvolvimento, a fim de que todos alcancem democraticamente o nível adequado de aprendizagem, fundamental para a realização da cidadania.

### **Anos finais do ensino fundamental: o uso de tecnologia em práticas pedagógicas para a aprendizagem em Ciências**

**A**o avançar o Bloco Pedagógico, se não sanado o problema das desigualdades de desempenho, propaga-se o déficit de aprendizado para

as séries seguintes do ensino fundamental. As taxas de reprovação variam de acordo com a série avaliada, mantendo-se elevadas em todos os anos e ao longo dos anos. Em grande parte dos casos, as maiores taxas de reprovação ocorrem no início do segundo ciclo do ensino fundamental, especificamente no 5º ano, o que demonstra que os alunos saem do primeiro ciclo com muitas defasagens e sem ter aprendido os pré requisitos necessários a esta nota etapa da escolarização. Ingressam no segundo ciclo do ensino fundamental ainda muito imaturos, e sentem o peso de um segmento que oferece mais autonomia e exige mais disciplina e responsabilidade.

A escola é um dos espaços mais privilegiados para a discussão, produção e construção do conhecimento e oportunizar aos seus profissionais e estudantes o uso das ferramentas tecnológicas disponíveis no ambiente escolar, torna mais dinâmico e intensifica o processo de ensino e aprendizagem (Matos, 2006). Em se tratando de escolas particulares, o recurso tecnológico pode ser facilmente incorporado, pois os custos de implantação e implementação são repassados nos custos das mensalidades, e a adoção de insumos tecnológicos em processos didático-pedagógicos tem grande apelo de propaganda de escola atualizada e dinâmica. Já nas escolas públicas, a questão passa pelas vias de políticas públicas na área de tecnologia na educação, como exemplo o Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO, do Governo Federal, criado em 1997, que visa o repasse de computadores para escolas públicas do país; além dos Programas de Inclusão Digital e Formação e Extensão Profissional, todos do governo federal.

Estas políticas públicas necessitam contar com imensa boa vontade dos representantes do poder público e uma grande fiscalização de insumos e serviços, para que não apresentem esquemas de corrupção e favorecimentos ilícitos. Para Santos (2005):

...o que se percebe é que o discurso não corresponde à prática, visto que os recursos disponibilizados pelo governo não correspondem às reais necessidades que a escola apresenta, no que se refere ao aparato tecnológico, condições de infraestrutura, instalações, manutenção e pessoal habilitado para fazer funcionar a escola equipada com as novas tecnologias. A inserção efetiva das novas tecnologias na escola é também justificada por razões



culturais e psicológicas, em que, notadamente, percebe-se duas posições: as que resistem e até agem com indiferença sobre a entrada destas na área educacional e as incentivadas por propostas mirabolantes da sociedade de consumo, acreditando que as tecnologias vão resolver os problemas cruciais dos atrasos no setor educacional.

A autora considera que atitudes dos professores, como resistência, indiferença e rejeição às novas tecnologias, estão ligadas ao receio dos mesmos em demonstrar falta de domínio das tecnologias na escola, por não terem sido preparados para entender onde, quando e como aplicar esses recursos. No entanto, é pertinente considerar que esta refração ao uso de tecnologia está sendo substituída pela preocupação de que a credibilidade do professor junto aos alunos se perca por estes ultrapassarem seus professores no domínio de tais ferramentas, ficando, assim, em julgamento a sua competência para a efetivação do processo ensino-aprendizagem e do próprio conhecimento. Santos (2005) destaca ainda o medo que parte dos professores têm de serem substituídos por outros, que tenham maior domínio destas ferramentas tecnológicas, sabendo aplicá-las e utilizá-las em sala de aula. Conforme abordado anteriormente, em uma sociedade cada vez mais rica em informação e tecnologias, o conteúdo da maioria dos empregos tende a ser desenvolvido em meios digitais, com interações virtuais e complexas. Como afirma Cleveland (1985, p.18):

Haverá mais trabalhos de 'informação e serviços', e proporcionalmente menos trabalho de 'produção' a serem feitos. As máquinas irão consumir rotinas e tarefas repetitivas; os trabalhos deixados para as pessoas exigirão mais e mais trabalho mental, e mais habilidade em relações pessoais, para as quais as máquinas não servem.

A tecnologia deve estar inserida também no acesso e na construção do conhecimento. Por isso, nos dias atuais, a educação exige uma abordagem diferente em que o componente tecnológico não pode ser ignorado. Neste sentido, um exemplo de projeto pedagógico, desenvolvido em uma escola municipal em Minas Gerais, usa tecnologia como agente estimulante do desenvolvimento do interesse por ciências e por habilidades na área

científica, estimulando parcerias entre a escola (estudantes) e instituições técnicas reconhecidas no desenvolvimento de habilidades tecnológicas. Assim, as aulas de ciências têm sido propostas no sentido de tentar desenvolver um trabalho cada vez mais aberto à utilização de tecnologias, permitindo o uso de celulares, *tablets* e outros aparelhos com finalidades educativas em sala de aula.

Além destas funcionalidades, uma experiência bem sucedida foi fomentar a pesquisa por aplicativos para acesso à tabela periódica de elementos químicos permitindo aos alunos assistirem as aulas acessando as características destes elementos. Inicialmente, estas aulas foram idealizadas com a finalidade de estudar a história da classificação periódica dos elementos na tabela, passando pelas tríades de Döbereiner, o parafuso telúrico de Chancourtois, as oitavas de Newlands (primeira classificação periódica), e finalmente a classificação periódica de Mendeleev.

Ganhou especial proporção o uso das tecnologias ao se mostrarem extremamente úteis para desenvolver os Modelos Atômicos de Dalton, J. J. Thomson, Rutherford-Bohr, as distribuições eletrônicas dos átomos (incluindo a distribuição eletrônica de Linus Pauling), características dos elementos e sua posição na tabela (propriedades periódicas), e os espectros de emissão eletromagnética de Max Planck (teste da chama). A tabela interativa proporcionou melhor aplicação nas aulas de ciências, uma vez que as tabelas xerocadas e as impressas em livros didáticos são pouco interativas e facilmente esquecidas em casa.

Esta experiência de prática pedagógica, com relação a adoção de tecnologia na mediação das práticas acadêmicas, mostra que uma linguagem mais contemporânea da educação, que agregue novos elementos nas práticas pedagógicas e no aprendizado escolar, é muito bem aceita pelos alunos. Ou seja, o professor encontra menor resistência e preconceitos por parte dos alunos e seus responsáveis na aceitação de práticas educacionais mais progressistas na escola, mas, ainda sim, existem pessoas que o carreguem e justifiquem, ou ainda façam mal uso da tecnologia.

Muitas vezes os gestores escolares entendem que se o professor quer usar recursos tecnológicos em suas aulas, devem utilizar aqueles existen-

tes e disponíveis na escola. Para tanto, devem marcar um horário, sujeito às disponibilidades, para utilizar a sala de computadores, e ainda produzir atividades que sejam pertinentes aos recursos ofertados pela unidade escolar, com o agravante de que não se pode acessar conteúdos de redes sociais a partir dos computadores da escola, por exemplo. Isto significa dizer que há um controle sobre o uso de tecnologia, num conceito formal de aprendizado, em que se usa apenas novos recursos em relação ao que se utiliza tradicionalmente em sala de aula.

Esta concepção atende a necessidade de controle do uso de tecnologia pelas escolas, mas vai em via oposta à tendência observada nesta área, que considera como desejável o uso de tecnologia pelo professor e que não pode ser meramente um recurso para tornar mais belas as aulas normais, mas um recurso modificador da educação, capaz de tornar os estudantes questionadores e críticos. Neste contexto, a presença de uma sala de computadores, disponível para realização de atividades propostas pelos professores permite realizar tarefas diversificadas que, na disciplina de ciências, por exemplo, pode-se fazer uso de simuladores científicos disponibilizados na rede gratuitamente pela Universidade de Tecnologia do Colorado, ou sites de astronomia que disponibilizam mapas celestes com localização precisa.

## Inclusão educacional

Muitas escolas públicas atendem a vários alunos que possuem necessidades especiais no segundo ciclo do Ensino Fundamental. Há ainda aqueles alunos que, por falta de atendimento médico especializado, não contam com laudos médicos oficiais, nem profissional de apoio por parte do governo, mas que compõem o quadro discente das escolas. Os estudos de Mazzotta (1996) apontam três atitudes sociais que marcaram a história da Educação Especial no tratamento dado às pessoas com deficiência: marginalização – atitude de descrença na possibilidade de mudança das pessoas com deficiência; assistencialismo – atitude marcada por um sentimento paternalista e humanitário, que reflete a permanência da descrença na

capacidade de mudança do indivíduo; e educação/reabilitação – atitude de crença na possibilidade de mudança das pessoas com deficiência e as ações resultantes dessa atitude são voltadas para a organização de serviços educacionais. De acordo com Alciati (2011):

...na década de 50 surgiram as primeiras escolas especializadas e classes especiais e com predominância de uma concepção e atitude assistencialista no atendimento aos alunos com deficiências. Entre as décadas de 50 e 60, surge a discussão sobre o conceito de Normalização, que tem como princípio fazer com que a pessoas “retardadas”, se assemelhe as condições normais de sociedade. A educação especial no Brasil começa a ter um cunho educacional, apesar de ainda manter características assistencialistas, no quadro de escassez de programas públicos de saúde e de educação. A partir dos princípios de Normalização, a Educação Especial, passou por importantes mudanças.

No Brasil, a Constituição de 1988, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB), destacam a importância e urgência de se promover a inclusão educacional como elemento formador da nacionalidade. Oferecer uma educação pública de qualidade e efetiva para os estudantes portadores de necessidades especiais que necessitam inclusão e, considerando as referências de qualidade de educação adotadas neste trabalho quanto a eficiência, eficácia, relevância e qualidade de educação propriamente dita, leva os profissionais de outra escola municipal em MG a desenvolver uma série de trabalhos voltados ao desenvolvimento cognitivo e psicopedagógico dos estudantes com necessidades de inclusão.

Para Alciati (2011) a capacitação do professor é o primeiro passo para a inclusão escolar dar certo, afinal é a capacitação quem assegura o progresso, a qualidade e a manutenção de todos estes alunos na escola. Preparar e capacitar o professor dá a ele competência para ajudar a avaliar qual aluno poderá ser favorecido ou não pela inclusão, o tipo de atendimento que está favorecendo o seu desenvolvimento, se a conjugação de esforços foi favorável ou não, o impacto sobre os pais, as modificações (ou não) de diferenças e atitudes nos alunos e nos pais, a modificação (ou não)

no desempenho da aprendizagem da turma.

Pensando na necessidade de inclusão destes alunos, na escola anteriormente mencionada, devido ao grande número de alunos com deficiência auditiva, as aulas de Ciências são planejadas cuidadosamente para reduzir a exclusão de alunos com qualquer nível de surdez, apresentando-se muito ricas em desenhos e esquemas, que facilitam o estudante surdo entender o que está sendo apresentado. A escola conta ainda com uma sala que possui vários recursos pedagógicos e aparelhos eletrônicos facilitadores, capazes de permitir um bom planejamento entre o professor regente de turma e o professor de apoio. Assim, o professor de apoio do estudante de inclusão usa estes recursos pedagógicos enquanto o regente desenvolve atividades com a turma que não seriam bem aproveitadas pelo estudante portador de necessidades especiais.

Considerando estas necessidades especiais de alguns estudantes surdos, e a necessidade de trabalhar com uma perspectiva que não caia no vício de ser paternalista demais, tornando a escola assistencialista ou ignorando as necessidades especiais de tais alunos, o que tornam excludentes as práticas pedagógicas desenvolvidas, os professores regente e de apoio da escola realizam um planejamento de aulas visuais, com vídeos simples e intuitivos sobre a matéria lecionada, permitindo uma breve explicação com a ajuda do professor de apoio e intérprete de Libras.

Além disso, foi criada uma avaliação que verificasse a aprendizagem, estimulando os estudantes a conquistar o conceito que terão no bimestre e no ano. Esta avaliação foi planejada de modo a ajudar os estudantes a criar e desenvolver sua linguagem corporal, associando o conteúdo de ciências, que muitas vezes não possui simbologia própria em Libras aos conceitos ensinados. O registro é feito em vídeo, para que outros estudantes possam aprender, criar suas próprias formas de melhorar o aprendizado, comparando com outros modelos e conquistando seu sucesso com esforço.

O sucesso destas práticas é tão grande que as vídeo-aulas produzidas pelos estudantes surdos servem de base para educar os surdos da escola em várias disciplinas, desenvolvendo, assim, suas potencialidades em vá-

rias áreas do conhecimento. Isso permite ao aluno de inclusão um ensino mais completo, com articulação de conceitos mais avançados e abstratos, já que o surdo é quem dá aula para as câmeras em sua própria língua. Esta postura da escola se alinha com a proposta de Alciati (2011):

...ao respeitarmos a diversidade e a singularidade de alunos com deficiência na rede regular de ensino, estamos exigindo que a instituição escolar ofereça possibilidades objetivas de aprendizagem a todos os alunos, buscando práticas pedagógicas e concepções mais evoluídas. Educar para o desenvolvimento e para a criatividade se faz um desafio à ação pedagógica, visto que a aprendizagem é um processo contínuo e permanente de construção do conhecimento.

Ao considerar as necessidades especiais que caracterizam estudantes surdos, aproxima-se também de estudantes portadores de outras necessidades, como os portadores de Síndrome de Down, que ao assistirem os vídeos preparados para os surdos, só que com sonorização, podem aproveitar o tempo das aulas mais complexas de forma mais proveitosa; alunos com Síndrome de Rett, que aproveitam os momentos com poucos alunos nestes ambientes para desenvolver sua coordenação motora e socializar (em ambientes menos barulhentos); assim por diante.

Para desenvolver a construção do conhecimento, boas práticas pedagógicas tornam o estudante protagonista de seu próprio desenvolvimento e, para isso, é necessário sair um pouco das aulas expositivas, nas quais se pressupõe que o professor tem sempre a razão e está expondo verdades absolutas aos seus alunos. Especialmente naquelas disciplinas, tal como a referida disciplina de Ciências, onde historicamente o conhecimento não pode ficar estático e não deve-se valorizar “verdades absolutas” ou dogmas, mas, sim, observar que o conhecimento deve ser dinâmico e mudar de acordo com novas abordagens e tecnologias empregadas e técnicas que permitam experimentos e conclusões mais apuradas.

No ensino fundamental, a disciplina de Ciências apresenta ao aluno conceitos que podem ser difíceis de relacionar com a realidade a sua volta. Considerando que a teoria, muitas vezes, é feita de abstrações da realidade, conclui-se que o estudante não reconhece o conhecimento formal-

científico em situações do seu cotidiano sem a mediação concreto-abstrato, e que, apenas com a abordagem expositiva da ciência, não seria capaz de compreender a teoria ensinada em sala. Para o estudante compreender a teoria é preciso experimentá-la. A realização de experimentos em Ciências representa uma excelente ferramenta para que o estudante possa fazer a aplicação prática do conteúdo teórico, estabelecendo a dinâmica e indissociável relação entre teoria e prática. É grande a importância da experimentação no processo de aprendizagem em que se tenha uma experiência de ensino não formal de Ciências. É necessário apostar na maior significância desta metodologia em relação à simples memorização da informação, método tradicionalmente empregado nas salas de aula.

Para tanto, numa prática pedagógica motivadora para o aluno, o docente pode utilizar diferentes recursos, com o objetivo de tornar o conteúdo teórico mais interessante e próximo da realidade. O uso planejado de apresentações de slides, vídeos, debates, feiras, atividades práticas, entre outros, torna mais fácil o aprendizado e compreensão dos conteúdos programáticos. Nas disciplinas da área de Ciências da Natureza, como geografia e ciências, as saídas de estudos de campo e as aulas práticas em laboratório tornam-se importantes instrumentos de pesquisa, permitindo ao aluno experimentar situações problematizadas e vivenciar a teoria trabalhada em sala de aula. Estas aulas práticas tomaram uma enorme proporção na escola quando significam a aproximação de estudantes portadores de necessidades especiais do ambiente laboratorial. Essa interação com a prática dos materiais de laboratório possibilita a estes alunos maior integração com o ambiente escolar. De acordo com Sheid *et al* (2012):

...o professor de ciências precisa perceber a importância do processo de planejamento e elaboração de atividade experimental proposta, e assim buscar a incorporação de tecnologias, estimulando a formulação de hipóteses como atividade central da investigação científica e mostrando a importância da discussão das hipóteses construídas durante a realização da atividade. Mas, para isso, é importante que, além de motivação e verificação da teoria, essas aulas estejam situadas em um contexto histórico tecnológico, relacionadas com o aprendizado do conteúdo, de forma que o conhecimento empírico seja testado e argumenta-

do, para enfim acontecer à construção de ideias, permitindo que os alunos manipulem objetos, ampliem suas ideias, negociem sentidos entre si e com o professor durante a aula. No momento em que o professor conseguir que o aluno, além de manipular objetos, amplie as suas ideias, ele estará desenvolvendo nesse aluno o conhecimento científico. Nesse sentido, o conhecimento dos procedimentos essenciais no planejamento de aulas experimentais, e também o conceito que se tem dessas aulas, poderiam ser considerados como aspectos fundamentais do ensino experimental de Ciências. (Sheid et al: 2012, 84)

Aulas práticas podem ser usadas como formas pedagógicas de ensino em várias áreas do conhecimento, tornando as aulas mais aplicadas, interdisciplinares e desafiadoras. Projetos como o “Café com História”, desenvolvido pela professora de História da mesma escola, fazem tanto sucesso que foi adotado pela coordenação pedagógica e, hoje, tornou-se um projeto interdisciplinar, que conta com a participação efetiva dos estudantes e da equipe pedagógica. Os debates envolvem a participação de estudantes e professores em uma sala de aula decorada, com a percepção de um café ao fundo, onde são desenvolvidas as temáticas pelos estudantes e a introdução do tema para a discussão. Esse estímulo a uma nova abordagem de temas importantes e transdisciplinares traz uma enorme participação dos estudantes (baixo número de ausências).

Por fim, percebe-se que práticas pedagógicas inovadoras são parte do processo de aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental e, neste sentido, a incorporação e contextualização da teoria na vida prática do aluno é peça chave no sucesso de qualquer projeto. Só assim haverá adesão dos estudantes, da comunidade escolar, dos responsáveis e dos profissionais de educação – que trabalham promovendo cada vez mais inovações e tentando aperfeiçoar seus trabalhos.

## NOTAS

O(s) autor(es) deste capítulo declara(m) ter conhecimento sobre as leis que regem os direitos autorais. Sendo assim, declara(m) que o texto é original, de autoria própria, não se tratando de qualquer espécie de cópia



integral ou parcial de trabalhos ou textos, seja da internet, de livros ou quaisquer outras fontes. O(s) mesmo(s) se responsabilizam por todas as informações/opiniões aqui expressas.

### **Escolarização, expectativas sociais e profissionalização: reflexões acerca dos processos de socialização no ambiente escolar**

*Milena Regina de Paula Silva*

*Natália Aimar Ferreira*

**R**efletir e entender sobre como as relações sociais relatadas pelos discentes afetam suas expectativas e o processo de escolarização e como tais expectativas influenciam o rendimento escolar dos mesmos é de suma importância. Nesse sentido, partimos da hipótese de que os relatos sobre as relações familiares (expectativa familiar), institucionais (expectativa escolar), comportamentos, os processos de socialização (relações intersubjetivas e aceitação grupal) podem afetar o desempenho escolar dos discentes e construir diferentes expectativas educacionais e profissionais referentes às possibilidades de inserção no mercado de trabalho e ensino superior futuras dos discentes.

Barbosa (2001) afirma que os processos educativos no Brasil são um dos principais fatores que possibilitam compreender as desigualdades sociais. Nesse sentido, para a autora, as instituições escolares têm se tornado uma das principais categorias analíticas que possibilita compreender o destino social e escolar dos discentes, não sendo apenas a origem social e as condições socioeconômicas familiares determinantes para estes estudos.

Para além dos fatores materiais como as escolas e as famílias no que tange aos determinantes do desempenho e destino social dos alunos, tem-se os componentes simbólicos, que também devem ser inseridos nas análises sobre os processos socioeducativos dos discentes, ampliando a nossa compreensão os diferentes capitais culturais e identidades sociais

presentes nas ações dos indivíduos. Assim, outras vertentes de pesquisas focam menos no âmbito educacional em si para dar ênfase nas construções identitárias e simbólicas (BARBOSA, 2001).

No que concerne às desigualdades sociais, os estudos sobre estratificação social permite-nos compreender as desigualdades sociais estruturadas, que ocorre de forma sistemática com determinados grupos sociais. Contudo, diversos modelos analíticos têm questionado tais vertentes teóricas, construindo novas hipóteses para o debate sobre estratificação educacional. Essas perspectivas apontam as contradições existentes entre a expansão escolar e a estratificação educacional (BARBOSA, 2001).

Segundo Mont’alvão (2011), estratificação educacional refere-se às origens sociais e o alcance educacional dos educandos. Sendo assim, uma instituição de ensino é democrática quando as relações entre origem sociais e desempenho ocorrem com menor intensidade.

Na teoria da modernização, Parsons e Treiman destacam a importância da educação enquanto sistema institucional que possibilita a mobilidade social dos indivíduos. Sendo assim, o sistema educacional torna-se principal meio que possibilita a equalização das oportunidades sociais, tornando possível a superação das estruturas desiguais do capitalismo. Em contrapartida, perspectivas menos otimistas têm analisado o sistema educacional sobre outro prisma sociológico, pela análise reprodutivista. Estas teorias analisam a educação como instrumento de reprodução dos valores sociais de grupos dominantes, como concordam Bowles, Gintis e Bourdieu, Passeron. Em contrapartida, Goldthorpe e Boudon são autores que tecem críticas às teses funcionalistas, pois afirmam que apenas é possível compreender as desigualdades educacionais levando-se em conta a possibilidade de escolha das famílias dos discentes em relação às trajetórias escolares dos filhos. Sendo assim, a estratificação social e ocupacional neste caso, é resultado das ponderações de que famílias de classes sociais baixas fazem a respeito das escolhas de uma formação mais ambiciosa ser pouco favorável (MONT’ALVÃO 2011).

Portanto, foi a partir dos anos 60, que as pesquisas sobre desigualdade social têm ganhado ênfase na sociologia da educação, mostrando-nos as relações entre as diferenças de acesso, rendimento e desempenho

escolar no sistema educacional, gerando a desigualdades educacionais (BARBOSA, 2001). Sendo assim, é de suma importância os atuais estudos desenvolvidos na sociologia da educação, que analisam as estratificações educacionais e os efeitos das desigualdades culturais sobre as trajetórias escolares dos discentes, bem como as relações entre desempenho escolar e as identidades étnicas e de gênero (BARBOSA, 2001).

Neste contexto, alunos do 7º ano (12-14 anos) do ensino fundamental de uma escola municipal de Juiz de Fora/MG foram convidados a dividir suas vivências através de questionamentos de âmbito social que captassem as problemáticas e contradições sociais existentes no processo de escolarização por meio das variáveis expectativa e desempenho escolar. Foram abordadas questões referentes ao papel social do professor, da Escola enquanto instituição educacional, a influência dos pais/responsáveis em seus estudos, a expectativa de vida profissional/acadêmica dos discentes, a interação e participação dos educandos nas aulas, a trajetória escolar, a repetência/evasão escolar, as dificuldades nos conteúdos pedagógicos e a relação intersubjetiva foram debatidos. Assim, busca-se fazer uma reflexão sobre como as relações sociais relatadas pelos discentes afetam suas expectativas e o processo de escolarização e como tais expectativas influenciam o rendimento escolar dos mesmos.

Os alunos foram selecionados pela coordenação da escola<sup>1</sup>, num total de 18 alunos, de ambos os sexos. A participação dos alunos foi voluntária. Foram adotadas diversas estratégias de participação, sempre associadas a recursos didáticos (gincanas, jogos, dinâmicas e rodas de conversas) que facilitaram a interação do grupo. No que concerne ao método utilizado para a coleta e organização dos diálogos com os discentes, foram necessários os relatos dos discentes (observação-participante), entrevistas semiestruturadas, onde as questões foram divididas em eixos temáticos (um diálogo aberto com o grupo e perguntas respondidas individualmente) e o método participativo (as atividades e encontros foram conduzidos preservando as identidades socioculturais dos discentes).

No que concerne ao método utilizado para a coleta e organização dos diálogos com os discentes, foram necessários os relatos dos discentes

---

1 Foi utilizado como critério de seleção o rendimento escolar satisfatório dos alunos.

(observação-participante), entrevistas semiestruturadas, onde as questões foram divididas em eixos temáticos (um diálogo aberto com o grupo e perguntas respondidas individualmente) e o método participativo (as atividades e encontros foram conduzidos preservando as identidades socioculturais dos discentes).

## **Desempenho Escolar e Capital Social: análise das informações**

**P**esquisas de sociologia da educação realizadas nos últimos anos mostram que: 1) em famílias de chefia feminina as crianças tendem a ter menor capital social; 2) quanto maior o arranjo familiar, maior a tendência em diminuir as notas nas proficiências em Português e Matemática; 3) tanto renda econômica quanto capital cultural afetam o desempenho escolar dos discentes, porém, o capital cultural tem maior impacto; 4) a escolaridade das mães influenciam na trajetória-desempenho escolar dos alunos (BARBOSA, 2001). Não obstante, tais dados são probabilísticas, não tendo função de causalidade. Nesse sentido, não podem ser tidos como causas diretas. Assim, a renda econômica, a posição social, a organização familiar e o comportamento reprodutivo são fatores fundamentais para o entendimento do rendimento escolar dos alunos, das expectativas familiares e das trajetórias escolares (BARBOSA, 2001).

Outra categoria importante para se observar a influência do capital social da família no desempenho e trajetória dos alunos é o tempo despendido pelos pais nos exercícios escolares. Segundo Barbosa (2001), os alunos em que as mães possuem maior disponibilidade com os filhos tem a possibilidade de terem notas mais elevadas nas proficiências matemática e português. Outra tendência observada concerne ao arranjo familiar. Em relação ao número de filhos, quanto maior o arranjo familiar, maior a tendência de diminuir notas nas proficiências matemática e português (Barbosa, 2001).

No grupo de alunos avaliados, as disciplinas com maior dificuldade são Matemática e História. De acordo com eles, pais e professores auxi-

liam nas dificuldades. No entanto, um aluno relatou: “Não gosto de pedir ajuda, prefiro entender tudo sozinho. Só quando não tem jeito peço pra minha mãe ou pro professor. E quando peço eles me ajudam.” (Aluno “D.”<sup>2</sup>). Quando perguntados sobre a reação dos pais a respeito de notas baixas, afirmam categoricamente todos os entrevistados que “mandam estudar”, pois “tenho a obrigação de estudar” e que a mãe “fica brava comigo” como afirmou o aluno “J”.

Contudo, todos os alunos responderam prontamente que nunca foram reprovados ou ficaram de recuperação sem que tal pergunta fosse elaborada pela colaboradora. Já a reação dos professores referente à nota baixa, os alunos responderam que o professor de Matemática – matéria com maior número de alunos com dificuldade age “fazendo pressão na gente, falando que vai reprovar todo o mundo se a gente não estudar”, ressaltaram “J.” e “D.”. Quando questionados sobre sentirem-se motivados a estudar, o retorno foi unânime para “Sim”, com a exceção de “J.”, que afirmou “Sim, porém matemática não me motiva a estudar.”

Ainda neste eixo, na questão “O que te motiva/desmotiva?”, as respostas foram variadas: “Conseguir o meu objetivo/ Não ter condições de estudar mais, pagar cursos” (“K.”); “Conhecer coisas novas/ Quando implicam comigo ou quando me interrompem ao falar” (“W.”); “Coisas que eu quero fazer no futuro, tipo estudar tecnologia/ O tempo que vou levar para chegar lá e as médias nas matérias” (“D.”); “Pensar que posso tirar nota baixa, independente da matéria/ Os presentes que minha mãe me dá no final do ano quando passo nas matérias” (“J.”). Nesse eixo, portanto, observar-se os diferentes valores sociais, morais e simbólicos presentes nas perspectivas de cada aluno, mostrando-nos a diversidade de suas vivências.

No que diz respeito à Participação nas atividades escolares, bem como frequência nas aulas, foi solicitado aos jovens que indicassem o colega de classe que, em sua visão, é o mais participativo; posteriormente, para que indicassem os motivos que torna esse colega, participativo; em seguida, pergunta-se sobre o que eles pensam sobre si mesmo em relação à participação. No que tange a frequência, as questões levantadas segui-

---

2 Os nomes dos alunos será omitido e representado apenas pelas iniciais dos mesmos.

ram os mesmo moldes. Destacando um caso, a aluna “A.C.” ao ser solicitada que indicasse um colega de classe que considere participativo, a mesma respondeu que era ela, pois “interajo com os professores e respondo todas as perguntas. Na minha sala quem mais participa sou eu”. A mesma situação se repetiu quando indagada sobre o aluno mais frequente da turma, dizendo ser ela a mais frequente, afirmando “não gosto de faltar aula, me sinto estranha.” Quando solicitado que mencionasse mais dois colegas de sala que fossem frequentes além dela, indicou duas de suas amigas, “A.L.” e “C.” – as três estudam na mesma classe. A próxima aluna de identificação “C.”, amiga de “A.C.”, ao responder a primeira pergunta, que era para que citasse um aluno participativo da sala, confirmou a resposta de “A.C.”, quando a indicou (neste caso, as alunas não estavam próximas quando a pergunta foi realizada). O motivo, segundo “C.” era “porque ela presta a atenção e interage com todos os professores quando ela sabe, e não é só com alguns igual a mim.” A aluna “C.”, se considera “mais ou menos” participativa. O mesmo se repete na frequência, pois a aluna “C.” afirma ser frequente juntamente com “A.C.” e “A.L.”, pois em suas palavras “Não gosto de ficar em casa. Gosto de estar na escola com os amigos.”

Há de se ressaltar que a aluna de identificação “E.” não estuda na mesma sala das alunas “A.C.”, “A.L.” e “C.”. Dessa forma, as respostas não serão semelhantes aos relatos das três primeiras. Segundo E., o aluno mais participativo é “L.”, pois “ele responde tudo o que o professor pergunta.” Contudo, quando indagado sobre sua auto percepção a respeito da participação nas aulas, a aluna afirma que “sim, me considero participativa também.” Referente à frequência, a aluna “E.” alega que, além dela, a aluna “N.” e o aluno “J.”. O (discente que não participou de nossas reuniões) eram os que menos faltavam aulas. A causa de estar presente na Instituição pode ser vista em sua resposta: “Não gosto de ficar em casa, porque minha mãe me dá tarefas e ordens. Na escola eu fico mais à vontade.” A aluna “N.” relata que “P.C.” é o mais participativo da sua classe, pois o mesmo “Responde todas as perguntas que o professor faz, lê e pede pra participar até quando o professor não pede.” Quando interrogada se a mesma se considera uma aluna participativa, afirma que “Mais ou menos.”

E dos colegas da sala de aula, alega que além dela, “M.” (aluno que não participou das reuniões) e “P.C.” são os mais frequentes. A aluna reforça a ideia já expressa por muitos de seus amigos quando salienta que a escola a prepara para o seu futuro e ressalta que gosta de estar na escola e por essas razões, procura não se ausentar nas aulas.

Em última instância, os alunos foram indagados a respeito do papel que os membros familiares exercem na sua formação escolar (caráter positivo ou negativo). Assim, foi feito o seguinte questionamento Há alguma influência exercida pelos seus familiares nos seus estudos? Esta influência ocorre de maneira positiva ou negativa?

O primeiro aluno a responder foi “P.G.”, cuja resposta foi “Sim, a influência é positiva porque eles me ajudam nos estudos.” O aluno “J.” disse “Sim, minha mãe me auxilia nos deveres e quer que eu seja melhor no futuro.” Já “P.O.” alega que “Nem todos. Meu pai trabalha muito e não tem muito tempo, mas minha mãe me ajuda. Mas às vezes fico com vergonha e medo de perguntar pra ela, porque ela fala que eu tinha que ter aprendido com o professor, ai eu tento fazer sozinho pra depois pedir ajuda se eu não consigo fazer.” Diferente dos primeiros, a aluna “N.” relata “Não influenciam. Não converso com eles sobre os meus estudos.” Semelhante à experiência de “N.”, o aluno “R.” afirma “Não, porque meus pais são separados e eu não tenho afinidade com a minha mãe e meu pai, que mora longe, as vezes me ajuda mais do que ela.” Para o aluno “L.” “Sim, eles me incentivam a estudar e melhorar.” E a relação familiar de “A.L.” é “Positiva, porque minha mãe me ajuda e também se eu repetir, minha mãe vai brigar comigo.” A aluna “E.” afirma que sua mãe cobra nos estudos, mas ajuda pouco. O aluno “T.” afirma “É positiva, eles mandam eu me esforçar e tirar boas notas.” E o aluno “D.” relata “A influência é positiva, eu acho, mas estudo mais na escola do que em casa, porque não gosto muito de pedir ajuda.”

Portanto, observa-se pelos relatos dos alunos, que a influência dos pais nos estudos é recorrente, e as relações estabelecidas com as famílias são positivas, na perspectiva dos alunos, tendo exceção de algumas experiências. Com isso, podemos relacionar o bom rendimento escolar desses alunos às cobranças e expectativas geradas pelos pais dos discentes, que



transmitem ideias de “futuro melhor”, “emprego melhor” e “recompensas” quando a formação escolar é concluída.

## Análise do desempenho e trajetória escolares

**B**arbosa (2001) busca verificar o nível de escolaridade que os filhos desejam atingir em detrimento do nível de escolaridade que os filhos têm condições de atingir. Com isso, identificou-se nas análises das trajetórias e desempenho escolares dos alunos, que os fatores socioculturais são mais significativos que os fatores econômicos.

Outra categoria analítica que permite-nos compreender os fatores que envolvem o desempenho escolar dos alunos e suas respectivas trajetórias são as expectativas (educacionais, familiares e profissionais). Contudo, as expectativas devem ser analisadas considerando suas complexidades, tendo em vista a gama de fatores que podem influenciá-las (como as identidades de gênero, raça e a renda). Nas pesquisas de Barbosa (2001), viu-se que as mães possuem uma expectativa relativamente positiva em relação às meninas que com meninos; que as expectativas das mães com os filhos não-brancos é negativa e que a posição social familiar (escolaridade da mãe) possui impactos sobre estas expectativas familiares. Esses fatores associados à expectativa familiar podem ser analisados sobre o conceito de interiorização das possibilidades objetivas, elemento que induz a reprodução das desigualdades sociais (BARBOSA, 2001).

Quando levados a refletir sobre a relevância que os estudos/escola têm ou não para eles, os discentes responderam taxativamente que são de suma importância, pois é a partir deles que terão um “futuro melhor”, vão “conseguir trabalho” e se tornarão “mais sábios”. O aluno “D.” ainda reitera “Vou precisar deles pra sair do Brasil pra estudar tecnologia nos EUA”.

Posteriormente, foram indagados sobre a possibilidade de desistência escolar. Todos afirmaram nunca ter pensado nisso como hipótese. Contestados sobre o que pensam a respeito de alunos que cogitam este ato, obtemos a seguinte resposta de “D.” “Acho que desistir de estudar é errado, porque vai afetar a vida deles mais na frente.” “J.” opina “Acho que é ruim. As vezes o aluno para porque acha que não tira nota boa, sendo que

nunca é tarde pra ter outra oportunidade.” O aluno “P.O.” salienta “Acho ruim, porque a pessoa não vai ter um futuro bom.” “T.” também afirma que acredita ser a desistência uma opção ruim aos que a realizam, pois “a pessoa está perdendo oportunidade, e os pais as vezes até tentam ajudar o filho, mas eles não escutam e desistem”.

Diante de tais relatos e da constatação de expectativas futuras positivas, devemos pensar sobre a necessidade de se problematizar os limites que tais expectativas possuem quanto à realidade material dos discentes. Ao reproduzirem os discursos muito utilizados pelos pais e pela instituição de ensino sobre o bom rendimento escolar enquanto garantia de bons cargos profissionais futuros, demonstram não reconhecerem as desigualdades estruturais referentes às disparidades educacionais que impossibilita a competição no mercado de trabalho e no ensino superior equitativamente. Assim, para Barbosa (2001) é necessário dissociar os fatores desejo e realidade no que concerne a variável expectativa.

### **Expectativas, escolarização e profissionalização no ambiente escolar**

**O**s discursos destes alunos possuem forte ligação com as teorias da modernização sobre o sistema educacional, em que os autores concebiam as instituições de ensino como principal instrumento de mobilidade e ascensão social, capaz de equalizar as desigualdades sociais e históricas. Esta perspectiva, ainda com vestígios de concepções meritocráticas, não considera as diferentes condições sociais dos indivíduos dentro do sistema de ensino, inviabilizando a coerência desta tese.

Portanto, as políticas públicas e projetos pedagógicos institucionais desenvolvidos em âmbitos escolares possibilitam enxergarmos a escola não apenas como instituição que reproduz desigualdades sociais, mas como um órgão capaz de gerar mudanças e que transforma mentalidades.

Quanto às expectativas (educacionais, familiares e profissionais) e ao desempenho/rendimento escolar dos discentes, observamos que para além dos relatos sobre suas vivências, seria necessário coletar dados referentes à origem social familiar (seguridade social e escolaridade materna)

e impacto de variáveis individuais como pré-escola, sexo e idade dos discentes na construção de tais expectativas e no desempenho escolar.

Assim, em outro momento buscou-se entender se os alunos conseguem se projetar em um futuro que envolva a conclusão do ensino fundamental e médio, e o ingresso no ensino superior. Foram apresentadas questões que buscavam entender qual é o papel dos professores no incentivo ou desestímulo na continuação dos estudos, bem como perceber se há alguma influência do ofício do professor e dos pais na futura escolha profissional dos alunos.

Todos afirmaram que recebem ajuda dos professores. No entanto, a falta de incentivo representa para eles uma grande dificuldade. E isso fica claro na fala de um aluno que conta que um dos professores não os ajuda de forma alguma e que o mesmo possui comportamento agressivo com os alunos, humilhando-os, e, diante de notas baixas, o professor diz que eles são alunos ruins e que *“nunca vão conseguir nada de bom na vida”*.

Já com relação às causas do desânimo diante de algumas disciplinas, os alunos ponderaram várias coisas: para T.T., a matemática o desanima, pois é difícil de aprender; A.C. comenta que o comportamento de certo professor a desanima e a faz sentir que não é inteligente; E.A. sente-se desmotivada porque percebe que *“tem pessoas com um futuro legal sem terem estudado”*; A.L. destacou, mais uma vez, que o que a desmotiva são os *“professores que humilham”* (a maioria dos professores o fazem, na opinião dela). Outras situações são mais complexas: N.A. sente-se desmotivada pelos *“problemas fora da escola e alunos que fazem ‘bullying’ e coisas desnecessárias”*. A aluna relatou que por muito tempo sofreu ‘bullying’ e isso a fazia muito mal a ponto de não querer ir mais a escola.

Reconhecendo que evasão escolar é um fato presente na realidade das escolas públicas brasileiras, os alunos foram questionados se pretendem ou se já pensaram em sair da escola. Todos eles pretendem continuar no Ensino Médio e até conseguem imaginar como será essa nova fase: mais difícil, com mais dever, mais provas e mais estudos.

Sobre o que eles pretendem fazer quando se formarem no ensino médio, alguns afirmaram que querem ficar um ano descansando para de-

cidirem qual faculdade vão fazer. Uma parte significativa afirmou que não sabem ao certo o que farão depois do ensino médio, embora demonstrem interesse em cursos superiores. Entretanto, todos planejam, ao alcançar a idade mínima, entrar para o programa de Jovem Aprendiz<sup>3</sup>, para que comecem a estudar e consigam o primeiro emprego. Além deste, cursar inglês e aulas de digitação também estão nos planos destes alunos. Eles mostraram interesse em realizá-los paralelamente a escola ou, caso não seja possível, após a conclusão do ensino médio.

Os alunos destacam que pais e professores os incentivam para a continuidade dos estudos no ensino médio, mas, aparentemente, não pareceu haver uma influência direta desta expectativa sobre os jovens. Parece que isso já é algo naturalizado por todos, talvez devido à obrigatoriedade e gratuidade do ensino. E, neste ponto, eles relatam o desejo de ingressar num curso superior (como biologia, educação física, engenharia química) (ver Quadro 1), mas, apesar disso, vários dizem não saber muito bem como funciona. Ainda assim, eles se arriscam, entusiasmados, a imaginar como será a vida universitária:

*“Me imagino abrindo bichos e me enturmando com as pessoas.”  
(P.A.)*

Eles relataram que são muito incentivados pelos pais a entrar na faculdade. L.A. contou que a mãe até costuma brincar que o filho tem que ir pra faculdade para ser rico e a sustentar. Os alunos comentaram que são poucos os professores que conversam sobre a importância da faculdade mas, os que o fazem, dizem que eles têm que estudar e nunca desistir. Essa discrepância entre os professores fica clara na fala de M.F.:

*“Só um professor incentiva a gente, a [da matéria X], os outros não falam de faculdade. O [da matéria Y] diz que a gente nunca vai conseguir.” (M.F)*

E, assim, quando conversamos sobre a profissão dos pais, a maioria dos entrevistados disse que acha a profissão dos pais legal, mas nenhum

---

3 O Programa Jovem Aprendiz existe desde 2000, e possibilita que jovens de escola pública, a partir dos 14 anos, possam ser iniciados no mercado de trabalho, através de um curso teórico que é realizado antes, e uma parte prática, como um estágio, que acontece já em um local de trabalho com a supervisão de um funcionário. Essa atividade é remunerada e realizada por algumas instituições, como o SENAI, SENAC, etc..

deles se vê atuando na mesma. N.A. afirma que acha legal o ambiente de trabalho da mãe, que é servidora pública, mas não gostaria de ter a mesma profissão que ela. W. afirma que não quer ter a profissão da mãe, que é diarista. A.C. e A.L., cujas mães são donas de casa, afirmam que querem “trabalhar fora e ganhar dinheiro”. A aluna C.S., cuja mãe é gerente de supermercado, relatou que a profissão da mãe parece ser bastante estressante e envolve muita responsabilidade, por isso ela não se imagina fazendo o mesmo. Apesar de saberem o nome da função ou do cargo, muitos nem sabem ao certo os que os pais fazem no seu trabalho. Porém, mesmo aqueles que sabem, não conseguem se projetar fazendo aquilo que os pais fazem.

Com relação ao ofício do professor, embora o mesmo provoque admiração nos alunos, essa admiração não foi suficiente para que eles conseguissem se projetar como professores. E.A. disse que acha incrível, porém não seria:

*“Quase todas as mulheres da minha família são, e eu não quero isso.” (E.A)*

E.A. e C.S. disseram que já quiseram ser, mas mudaram de ideia. Outros a identificaram como uma profissão importante:

*“Sem os professores não seríamos nada.” (P.O.)*  
*“Não tenho paciência para aturar criança.” (P.A.)*

Outra fonte de influência poderia ser a profissão de alguma pessoa próxima - mas nunca os pais - como um irmão ou primo, e a prática de alguma atividade ou ‘hobby’. D.A., por exemplo, além de pensar em ser engenheiro, afirma que quer ser cervejeiro, assim como seu irmão. P.A. exerce um ‘hobby’ que pretende levar para a área profissional – ele faz parte de um grupo de teatro e, por essa razão, ser ator já está na sua lista de opções, fazendo com que sua suposta decisão parta de uma experiência já vivida. C.S. está em dúvida entre ser psicóloga e fisioterapeuta, mas alega que pensa mais na segunda opção porque tem acompanhado as sessões de fisioterapia da mãe. L.A. frequenta uma escola de futebol e treina semanalmente, por isso quer ser jogador de futebol.

Como foi possível observar, no geral esses alunos possuem muitas expectativas para o futuro. Quando tratamos sobre o ingresso no ensino

superior, também falamos sobre a evasão no ensino médio. A maioria afirmou com muita clareza que não abandonaria os estudos, pois estaria nele a esperança de um futuro melhor. Eles não cogitam largar os estudos, nem no ensino fundamental, nem no ensino médio. Aliás, todos prezam por concluir o ensino médio e projetam-se no ensino superior. Nesse sentido, a universidade seria não só parte do futuro, mas, sim, parte do caminho. Embora a grande maioria tenha afirmado querer ir para a universidade, mencionando, inclusive, os cursos, eles desconhecem como é a vida universitária e como ela funcionaria.

A maioria deles não tem exemplos de pessoas que ingressaram no ensino superior na família. Aqueles que possuem alguma relação com pessoas que cursaram ou cursam o ensino superior, muitas vezes repetiram os nomes dos cursos, sem demonstrar muita noção do que de fato acontece nessa nova fase. Assim foi o caso de C.S., que cogita duas faculdades relacionadas a cursos, cujas profissões fazem parte da sua rotina (psicologia, cursada pela irmã, ou fisioterapia, ao acompanhar a mãe em tratamento).

Podemos perceber isso ao observar no quadro 1: três alunos manifestaram vontade de ser jogador de futebol como profissão (um deles especificou goleiro), mas, quando questionados sobre o curso de ensino superior que escolheriam, outros cursos bem diferentes apareceram. A aluna E.A. afirmou querer ser astróloga, taróloga e cantora como profissão mas, em outro momento, quando tratamos sobre o ensino superior, afirmou que gostaria de cursar administração de empresas. Nesse sentido, podemos dizer que possivelmente eles têm o ensino superior muito mais como um ideal a ser alcançado, descolado da realidade, do que, de fato, algo palpável.

Esse “distanciamento” da universidade pode se dar pelo fato destes alunos ainda não se encontrarem na idade em que esse assunto se torna rotineiro – geralmente no ensino médio, quando dá-se início à toda presença envolvida para os estudos e as provas do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Portanto, estes alunos, ainda no ensino fundamental, não têm este tema como um ponto central, que mereça ser discutido ou tratado pelos professores.

**Quadro 1 – Sumário das expectativas futuras dos alunos e do contexto profissional dos pais**

<b>Aluno</b>	<b>Profissão que almeja</b>	<b>Curso que almeja</b>	<b>Profissão do pai</b>	<b>Profissão da mãe</b>
<b>1</b>	NR	NR	Afastado	Dona de Casa
<b>2</b>	Professora/ Veterinária	Medicina/ Veterinária	Balconista	Dona de Casa
<b>3</b>	Psicóloga/ Fisioterapeuta	Fisioterapia	Não sabe	Gerente
<b>4</b>	Cervejeiro/ Engenheiro Elétrico	Engenharia	Empresa de pregos/Pintor	Dona de Casa
<b>5</b>	Astróloga/ Cantora	Adm. de empresas	Pedreiro/Pintor	Cuidadora de deficiente
<b>6</b>	Engenheira	Engenharia	NR	NR
<b>7</b>	Médica	Medicina	NR	NR
<b>8</b>	Médica	Medicina	NR	NR
<b>9</b>	Jogador de futebol	Ed. Física/ Jornalismo	NR	NR
<b>10</b>	NR	Biologia/Artes cênicas	Radialista	Servidora Pu- blica
<b>11</b>	Ator/Biólogo	Biologia/Artes cênicas	Comerciante	Técnica de Enfermagem
<b>12</b>	Estudar nos EUA	NR	Vigilante	Administradora
<b>13</b>	Futebol/ Engenheiro	Engenharia	Consórcio	Atendente de telemarketing
<b>14</b>	Goleiro/ Engenheiro	Engenharia ou química	Vende doces e salgados	Dona de Casa
<b>15</b>	Professor de medicina/ geólogo	NR	Operador de Maquinas	Encostada
<b>16</b>	Engenheiro Eletrônico	Engenharia	Segurança	Não sabe
<b>17</b>	Engenheiro	Engenharia	Pedreiro	Dona de Casa
<b>18</b>	Engenheiro	Engenharia	Não sabe	Diarista

NR = não respondeu. Fonte: Dados coletados na pesquisa, elaboração própria.

Esta condição de “distanciamento” pode também ser explicado pelo contexto social e cultural em que estes alunos se encontram. Normalmente, alunos de escolas privadas têm o ensino superior como um objetivo desde muito jovens (e até precocemente). Por isso, estes alunos são “treinados” para a realização deste tipo de provas. Como consequência, alunos de escolas privadas têm a universidade como algo muito natural, uma vez que, na maioria das vezes, seus pais também cursaram o ensino superior. Ou seja, alunos de escolas privadas têm a universidade como algo natural, previsto, tanto pelos pais, que vieram desse contexto, quanto pelas escolas, que têm a obrigação de treiná-los para isso.

No contexto explorado neste trabalho, nesta escola, o ingresso no ensino superior não é nada natural, uma vez que a maioria dos pais desses jovens não tiveram formação superior e nem a escola aborda isso de forma clara nos anos anteriores aos do ensino médio. Rosistolato e colaboradores (2011) destacam:

Estudantes oriundos de classes sociais que tradicionalmente valorizam a educação tendem a se adaptar com mais facilidade aos contextos de ensino porque dominam os códigos linguísticos necessários à participação naquele espaço. Por outro lado, estudantes de classes sociais que tradicionalmente não se relacionam com a educação formal enfrentam dificuldades de adaptação aos modelos implementados pela escola. (ROSISTOLATO et al, 2011, p.621)

## ‘Status’ social

A preferência de grande parte dos alunos pelos cursos de engenharia e medicina chama atenção. O aluno W., que tem a medicina como uma de suas opções, explica:

*“Quero ser geólogo ou professor de medicina, e ganhar cinco mil por mês.” (W.)*

Outras três alunas, que escolheram medicina, mencionaram a existência de uma “*vontade de salvar vidas*”, como uma vocação. Elas sabem o que faz um médico e são capazes, inclusive, de citar algumas especialida-



des da medicina, como pediatria e oftalmologia. Já na engenharia, parece que há certa falta de esclarecimento sobre o que faz um engenheiro, bem como desconhecem suas diversas especialidades – apenas dois diferenciaram a profissão (engenheiro elétrico e engenheiro eletrônico, termos errôneos para o mesmo curso, engenharia elétrica).

No Brasil, engenharia e medicina são cursos muito visados, ambos são considerados profissões de ‘status’. Porém, para os alunos – os futuros candidatos – percebe-se uma diferença: enquanto na medicina é bastante claro para todos qual é a atuação do profissional, para a(s) engenharia(s) isso não acontece.

Todas as expectativas mencionadas pelos alunos são construídas com base nas experiências de seus cotidianos e, justamente essas experiências, é que possibilitam a transformação ou não dessas expectativas em realidade. Nesse sentido, o cotidiano escolar desses alunos é repleta de pressões e opressões. Assim, a visão que eles têm da escola diz muito sobre a sua não eficiência em lidar com a individualidade de cada um. A aluna E.A., quando questionada sobre como ela enxergava a escola, criticou o fato de ela tentar padronizar os alunos com uniforme e com ideias. Segundo ela, a escola tenta fazer todo mundo pensar igual, acreditar que estudar é bom porque assim eles ficarão inteligentes e poderão ter, no futuro, um bom retorno financeiro. Ela conclui dizendo que, às vezes, essa parece ser a única motivação para aprender. Em outro momento, ela dizia não sentir-se motivada a estudar porque ela considera inútil muitas coisas que aprende, sem conseguir corresponder o que aprende na realidade em que vive. Ao mesmo tempo, ela destaca que sabe de muitos casos de pessoas que não estudaram mas que, mesmo assim, têm o tão sonhado retorno financeiro. Ela afirma:

*“Não temos que ser inteligentes só para a escola, temos que aprender as coisas necessárias. Se a escola fosse mais aberta, sem julgamentos e sem padrões ela nos motivaria muito mais”.*  
(E.A.)

Além da violência sofrida por parte da escola como instituição, ou dos próprios colegas, os alunos também são vítimas de determinadas figuras

autoritárias que se encontram no cargo de professor. Estes utilizam sua autoridade de forma demasiada e desestimulando estes alunos. Aqui, os alunos relataram inúmeros casos, todos envolvendo um mesmo professor. A aluna A.C. comenta que este professor a faz “*sentir burra*” e lista vários motivos para isso: sua incompreensão, seus discursos desencorajadores e desestimulantes e a exposição que o mesmo faz com os alunos que não têm bom desempenho nas provas. As falas dos alunos foram bastante marcantes quanto a isto:

Reiteramos, aqui, que os alunos escolhidos para o projeto eram alunos com bom rendimento escolar – muitos deles disseram não ter dificuldade em nada e/ou nunca ter tirado notas abaixo da média – portanto, uma atitude como as acima mencionadas, não parece ser adequada. Portanto, fica o questionamento: se com alunos considerados de “bom rendimento” esse professor age dessa forma, como será a atitude dele com aqueles que carregam maior estigma social?

Situações como estas são comuns nestes contextos. Leão (2006), ao analisar à experiência de escolarização de jovens pobres da periferia de Belo Horizonte, observou a incidência deste mesmo fenômeno:

Para muitos jovens, não havia uma relação justa entre alunos e professores, sendo que muitas vezes os conflitos terminavam em atitudes que expunham os jovens à humilhação (...). Para o professor, postado em posição de poder privilegiada em relação aos alunos, há sempre a possibilidade de valer-se do julgamento escolar como forma de controle disciplinar. (LEÃO, 2006, p. 41 e 42)

Outro ponto que não pode ser ignorado é o ‘background’ familiar. Embora tenhamos conseguido informação de apenas dez participantes (Quadro 2), já fora possível perceber algumas questões.

O aluno R.M. relatou que têm problemas com a mãe e que, no próximo ano, pretende ir morar com o pai, afinal a relação com ela é muito difícil. Numa ocasião, R.M. contou sobre sua mãe e sobre o quão difícil era a relação dos dois, destacando que ele tinha mais contato com o pai, que morava em outro estado, do que com a mãe que morava na mesma casa. A aluna N.A. comentou que a relação com os pais é difícil, mas o motivo era outro: ela quase não os encontrava, já que eles “*estão sempre trabalhan-*

do". O aluno W. acaba de passar por um processo de separação dos pais e que, por isso, ele e a mãe agora moravam com a tia e os primos, o que, para ele, é muito difícil.

**Quadro 2 – Composição familiar**

<b>Aluno</b>	<b>Membros família</b>
3	Mãe, pai, 2 irmãos
4	Mãe, pai, 3 irmãos (e 1 irmão que não mora com ele)
5	Mãe, pai e 1 irmão
13	Mãe, pai e irmã
14	Mãe e padrasto
15	Mãe, pai e irmão
16	Mãe, tia e irmão (e 5 irmãos que não moram com ele)
17	Mãe (e 1 irmão que não mora com ele)
18	Mãe, tia, vô, irmã (e 12 irmãos que não moram com ele)
19	Mãe, vô, tio, tia, 2 primos (e 2 irmãos que não moram com ele)

Fonte: dados coletados na pesquisa, elaboração própria.

## Considerações finais

O presente artigo teve como proposta expor quais dimensões tendem a ser mais influentes nas expectativas de escolarização e profissionalização de adolescentes de famílias de classes subalternas matriculados em escolas públicas de periferia. De antemão já sabíamos que os alunos escolhidos para participar tinham um rendimento escolar bom, eram participativos, atenciosos e interessados pelas atividades da escola.

Todos os alunos possuem muita expectativa em relação ao futuro escolar, e isso é bastante positivo para os mesmos, afinal, esta expectativa dá aos alunos um projeto de vida e uma perspectiva pessoal que torna este adolescente menos vulnerável (BAQUERO et al, 2011).

Aqui, não conseguimos identificar ao certo qual seria a principal influência na escolha das profissões, mas foi possível perceber exatamente o que não é uma influência para essas expectativas: a profissão dos pais e a do professor. Estes mostraram-se ser, inclusive, fatores de uma influência

“inversa”, ao causar nestes jovens a vontade de serem justamente o contrário disto.

## NOTAS

O(s) autor(es) deste capítulo declara(m) ter conhecimento sobre as leis que regem os direitos autorais. Sendo assim, declara(m) que o texto é original, de autoria própria, não se tratando de qualquer espécie de cópia integral ou parcial de trabalhos ou textos, seja da internet, de livros ou quaisquer outras fontes. O(s) mesmo(s) se responsabilizam por todas as informações/opiniões aqui expressas.

### **Experiências de sucesso educacional no fazer docente**

*Aurélio Braga da Cunha  
Karina Hernandes Neves  
Geraldo Amintas C. Moreira*

**A**té os anos 1960, o acesso à educação ainda era um desafio no Brasil. Sua frágil vascularidade e baixo rendimento acabaram por tornar a educação básica limitada a grupos privilegiados. Nas décadas seguintes, ocorreu expansão do sistema com gradativa democratização, quando as classes populares ingressaram maciçamente na escola pública. Esse fenômeno esteve associado à “fuga” das classes médias para as escolas particulares e à diminuição relativa do orçamento educacional por matrícula líquida, culminou em um sucateamento das escolas públicas, queda de qualidade e outros elementos que geraram um ciclo negativo, não apenas pela falta de investimentos como também pelo déficit de inovações pedagógicas. Hoje, a percepção de que a escola pública é sinônimo de ensino de baixa qualidade é consenso entre os professores da educação básica. E este sucateamento moral do ensino público produz a sensação de que aqueles que vão para a escola pública sejam jovens sem perspectivas e sem as devidas condições de crescimento, o que gera neles um sentimento acentuado de uma estima muito baixa. Com a escassez de investimentos, a estrutura física foi se deteriorando, não foram implementadas inovações pedagógicas e a profissão docente tornou-se cada vez mais desinteressante.

A universalização sempre foi necessária, como há séculos defendida por educadores desde a República, a Escola Nova, Anísio Teixeira, Paulo Freire e tantos outros. No entanto, quando ela ocorreu, trouxe consigo

o afastamento das classes medidas das escolas públicas, como exemplo clássico de estratégia de reprodução social e distinção. As redes públicas tenderam a perder apoio e ser associadas a um serviço para quem não quem tem condições de acessar redes privadas ou instituições públicas de qualidade, como as escassas escolas federais. O que se viu na educação não foi diferente do observado na saúde, segurança, moradia, transportes e tantos outros serviços públicos.

Essa precarização dos serviços públicos tem profundos reflexos em sua realização, ou seja, na efetiva materialização do direito subjetivo. Nas salas de aula, especialmente de educação básica, observam-se as deficiências na oferta do serviço, a baixa qualidade e os limites à realização do direito à educação. Constitui-se uma dialética entre a esperança e o desejo de educação pública de qualidade, como um dos únicos vetores para diminuição da desigualdade de oportunidades, e de outro lado a frustração com a reprodução das desigualdades sociais através da experiência da precária qualidade das escolas públicas. Esta dialética tende a corroer a coesão social em torno da educação e seu papel social como um valor a ser preservado e defendido, bem como gerar frustração com a vivência escolar e as baixas expectativas de futuro a ela associadas. Alguns efeitos desse processo são a corrosão da disciplina e do *ethos* institucional em torno da aprendizagem e longa escolarização, somada a um clima escolar também ruim. Esses são desafios a serem enfrentados e superados cotidianamente pela gestão escolar, coordenações pedagógicas e o corpo docente como um todo, tendo em vista evitar o fracasso e a evasão escolar. Neste capítulo, serão apresentadas e analisadas experiências de intervenções pedagógicas que apontam na direção inversa da frustração e da baixa qualidade. Apontam a esperança e a elevação de expectativas, superando problemas associados por exemplo à indisciplina e baixa motivação para produzir uma experiência escolar transformadora.

## A indisciplina na escola e acompanhamento escolar como forma de aproximação do aluno do ensino fundamental

A definição da palavra “disciplina” no dicionário<sup>1</sup> aparece como: ordem, respeito, obediência às leis, etc. Já “disciplinado” significa corrigido, obedecido, organizado; administrado. “Indisciplina”, por sua vez, significa desobediência, rebelião, insubordinação. Os olhares dos professores em relação à questão da disciplina estão quase sempre relacionados ao modelo de escola que cada um defende. Dessa forma, aqueles docentes ligados a formas mais tradicionais de educação se apegam geralmente aos aspectos mais coercitivos visando impedir comportamentos considerados inadequados e “a garantir o silêncio, a organização, a passividade e a imobilidade dos alunos” (BARBOSA, 2009). Um segundo olhar é aquele que associa o ato de disciplinar a algo negativo, coercitivo e que esmaga o indivíduo e sua criatividade. O olhar construtivista tenta romper com as visões anteriores e ultrapassar propondo:

...as compreensões proibitivas e punitivas imprimindo um significado de obediência consciente, no qual o sujeito participa ativamente no estabelecimento de regras de conduta considerando os valores e objetivos que se pretende atingir. O ato de disciplinar é ainda apresentado como um instrumento corretivo dos distanciamentos das metas anteriormente traçadas. (BARBOSA, 2009)

O registro documental de atos de indisciplina por parte dos alunos é feito pela direção e coordenação das escolas. Neste ponto, merece destaque a terminologia “ocorrência” – tão usada nas escolas para designar os momentos em que a direção e coordenação pedagógicas são demandadas para intervir em problemas disciplinares de diferentes tipos (note que essa terminologia é praticamente a mesma usada nas delegacias). Normalmente, não há uma rotina para registro de todas “ocorrências” de atos disciplinares e, na maioria das vezes, este registro só é feito quando algo considerado grave ocorre ou quando um mesmo aluno começa a apresentar sucessivos problemas. Assim, é gerado um histórico dos pro-

---

1 Bueno, Silveira. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: FTD, 2000, p. 206 e 345.

blemas do aluno (e mais uma vez, cabe a analogia com o mundo policial e as denominadas “fichas corridas” das delegacias também pode ser feita). Além disso, durante os conselhos de classe junto à coordenação e à equipe pedagógica, são registradas as reclamações dos professores em relação a determinados alunos para que, posteriormente, estes sejam convocados para uma conversa.

As dificuldades de relacionamento entre alunos e os casos de indisciplina na escola são recorrentes. As conversas com a membros da gestão acontecem, principalmente, em momentos de conflito ou na presença dos pais, momento em que os alunos muitas vezes têm dificuldade de conversar e de se abrir. Os educadores quase sempre apontam fatores extraescolares como a desagregação familiar, problemas socioeconômicos, falta disciplinamento por parte dos responsáveis adultos e uso de drogas entre familiares como as principais causas para a indisciplina dentro do ambiente escolar. As aulas oferecidas, a divisão do tempo, o currículo, a prática docente e os métodos de gestão quase nunca são considerados quando o tema é discutido. Dessa forma, percebe-se uma inflexibilidade por parte da escola que passa a exigir que somente os alunos adequem-se às suas normas, ritmos, conteúdos e atitudes. Além disso, para superar os problemas disciplinares, a escola usa basicamente medidas tradicionais de orientação, reprimendas verbais, retenção em horário de intervalos, advertência por escrito, suspensão de aulas e convocação dos responsáveis para informá-los sobre os fatos ocorridos. A escola não está preparada para perceber que certos comportamentos de indisciplina podem ser, na verdade, a maneira com que estes alunos manifestam seu descontentamento ou incompreensão em relação à rotina e à dinâmica escolar, impedindo que o ambiente possa ser aprimorado e tornar-se mais produtivo.

Em função dos inúmeros casos e das dificuldades operacionais para a realização desse tipo de intervenção, as conversas entre professores, alunos e representantes da equipe gestora são raras e transcorrem com alto grau de tensão quando, muitas das vezes, os alunos questionam o que lhes é demandado. O comportamento indisciplinado, no mais das vezes, não é alterado. Como não existem as condições para um acompanhamento indi-



vidual duradouro, o índice de sucesso dessas conversas é bastante baixo. Assim, o atendimento tradicional resume-se a alguns, ao final, a ameaça de alguma medida mais séria, geralmente a convocação dos responsáveis na escola.

A mobilização docente é fundamental para o sucesso de qualquer atividade ou iniciativa. É preciso que todos os professores reafirmem a importância de melhorar o clima escolar. Dessa forma, um projeto realizado numa escola municipal na periferia de uma cidade de porte médio em Minas Gerais, buscou fazer uma intervenção em um projeto de Acompanhamento Escolar e, para isso, foi preciso discutir o tratamento do problema disciplinar com a direção da escola, identificando também quais turmas e alunos apresentavam maiores dificuldades. De acordo com número de ocorrências relacionadas à indisciplina, nesta prática foi determinado que a turma do sexto ano do ensino fundamental seria aquela onde o atendimento se mostraria mais útil.

Um dos momentos mais delicados da proposta foi a mobilização e o envolvimento dos alunos da turma escolhida. O professor (responsável pela iniciativa) explicou à turma que ele tentaria ajudar na superação de algumas dificuldades relacionadas à indisciplina. A fim de evitar qualquer tipo de estigmatização da turma ou dos alunos, foi ressaltado que essa iniciativa poderia ocorrer em outra turma, se fosse necessário. Ainda neste momento, a turma foi informada que, a partir dos relatos apresentados pela direção e professores, cinco nomes tinham sido inicialmente escolhidos e que, estes, iniciariam o projeto de acompanhamento pedagógico. Importante ressaltar que o atendimento não foi apresentado como punição ou associado a algo depreciativo, mas sim, a um momento de diálogo e ajuda.

Com a convicção de que a mudança de comportamento de alguns alunos é o melhor instrumento de propagação de novos hábitos e atitudes em uma sala de aula, foi realizado um acompanhamento escolar semanal e individualizado com alunos indisciplinados e/ou baixo interesse na vida escolar e/ou dificuldades de se relacionar com professores, funcionários e colegas a fim de discutir alternativas de comportamento no ambiente escolar mostrou-se como uma boa alternativa quando aplicado numa escola

pública. Neste atendimento, o professor responsável buscou, numa conversa, entender a origem dos seus comportamentos considerados inadequados, o seu contexto familiar e as suas percepções referentes à escola, à relação professor-aluno e ao projeto de vida.

A iniciativa teve como princípios norteadores:

a) Confidencialidade: a explicitação enfática da garantia de confidencialidade deve ser motivada pelo temor dos alunos de que suas dificuldades/problemas sejam expostos aos colegas, familiares e professores ou mesmo que se torne motivo de zombaria. Considerando que a indisciplina e maus comportamentos são reações encontradas por estes alunos a situações que eles não conseguem superar ou conviver. Assim, a confidencialidade é um estímulo para que ele manifeste seus problemas e descontentamentos. Importante deixar claro para o aluno que existia um canal seguro de comunicação com alguém da escola. Para isso, deve ser garantido ao aluno que os atendimentos não são vinculados à equipe gestora ou supervisão escolar e que as conversas ocorridas durante o atendimento não serão repassadas à equipe gestora, professores, alunos ou família, exceto se for percebido algo que coloque em risco a saúde física ou emocional do aluno ou de terceiros.

b) Solidariedade: É preciso criar empatia com o aluno e o professor pode relatar experiências próprias, destacando o papel de adultos que contribuíram para que elas fossem superadas. Enquanto a escola espera que, com base em uma única conversa, o adolescente assuma outra atitude e não cometa mais os mesmos erros, criando rotulações e o reforço de uma percepção pessimista em relação a alguns indivíduos. Neste tipo de atendimento deve-se mostrar que a mudança de comportamentos é difícil e, por isso, cabe ao professor destacar a luta contra os retrocessos e que estes devem ser encarados de frente e buscando motivação para enfrentá-los. É importante entender que qualquer mudança não é um processo linear e é sensível a inúmeras variáveis estabelecidas de acordo com a personalidade e história de vida de cada um. O fato da grande maioria não mudar depois de ser repreendida, estimula o surgimento de rotulações e um reforço de visões pessimistas em relação ao indivíduo, à turma que ele

pertence e, em alguns casos, até a sua própria classe social.

c) Otimismo: Mesmo reconhecendo as dificuldades relacionadas às mudanças de comportamento, durante a conversa, deve-se enfatizar que a equipe docente e de gestores acreditam na possibilidade de que ela ocorra. Não relacionar os comportamentos indesejáveis aos adolescentes reforça a preocupação com o aluno e com o futuro dos mesmos. O comportamento pode ficar no passado e o aluno prosseguir sua trajetória.

d) Importância da autoimagem: É preciso reforçar a necessidade de construção de uma autoimagem positiva, revelando os perigos provocados pela autoimagem negativa. No projeto da escola, o professor responsável apresentou uma metáfora, criada a partir de fato verídico ocorrido na adolescência do professor responsável pelo atendimento<sup>2</sup>.

e) Adesão voluntária: deve ficar claro para o aluno que sua participação é voluntária e que o mesmo pode, a qualquer momento, pedir desligamento, de preferência, expondo os motivos que o levaram a considerar o abandono do atendimento.

No primeiro encontro pode ser pedido ao aluno os seus cadernos, que muitas vezes estão sem condição de uso, sujos ou com poucas folhas.

---

2 “A jovem Branca era uma vizinha que na adolescência despertou em mim uma avassaladora paixão. Sua enorme formosura não era suficiente para despertar a coragem de me declarar e pedi-la em namoro. Em certa tarde fui convidado para a festa de seu aniversário por um amigo em comum, que além do convite me disse que ela queria me conhecer melhor, o que era melhor que um sonho. Sai correndo para casa para me preparar para aquele que na época era o maior evento da terra.

Os filhos de trabalhadores da década de setenta do século passado possuíam geralmente uma única roupa para eventos sociais que era usada quantas vezes necessárias, mesmo que no mesmo círculo de convivência. Quando cheguei na minha casa não encontrei nenhum adulto, todos ainda trabalhavam e descobri que a minha “roupa de eventos” estava suja de maneira que era impossível usa-la. Procurei alternativas e decidi ir com uma roupa já desgastada pelo uso, uma súbita coragem estava tomando conta de mim.

No caminho entre a minha casa e da “quase futura namorada” encontrei com uma de minhas irmãs que me indagou para onde eu estava indo. Depois de informa-la ela me disse que aquela roupa estava muito estranha, feia mesmo, que eu deveria voltar para ela melhorar meu visual. Em casa novamente e depois de muito procurar ela constatou o que eu já sabia, a roupa que eu usava era a única em condições de uso, e ela olhando para mim disparou: “Pensando bem, você não está tão feio assim”.

Cheguei à festa me sentindo o mais feio dos meninos, mas mesmo assim fui recebido calorosamente por meus amigos e pela aniversariante, que ao iniciar a música não parava de olhar e sorrir a distância para mim. De repente surgiu a convicção de aquele sorriso poderia ser da minha roupa, comecei a sentir calor e uma inquietação tomou conta de mim e saí sem que ninguém percebesse. No outro dia fiquei sabendo que a Branca falou que eu pareço um louco, que ficou sorrindo para mim, doida que eu a chamasse para dançar e que de repente sumi.”

Estes podem ser trocados por novos, previamente comprados pela equipe gestora da escola conforme solicitado pelo professor responsável pelo atendimento. Dar orientações básicas sobre a conservação e as formas mais adequadas de registro das aulas, preencher os dados pessoais dos alunos são atitudes e cuidados simples, mas que surpreende muitos alunos que não têm este tipo de atenção em casa. “Pequenos” gestos como estes são tão significativos para estes alunos que são capazes de aumentar a produtividade dos alunos em sala de aula.

Outro ponto muito importante que deve ser trabalhado com o aluno é a empatia. Sem emitir nenhuma opinião, pode ser pedido a eles que se coloquem no lugar do professor, refletindo sobre o que ele poderia sentir naquele momento em que seu aluno tivesse um mau comportamento. No projeto desenvolvido na referida escola, o atendimento durou três meses e foi considerado como uma iniciativa que, apesar de não conseguir fazer com que os alunos superassem totalmente suas dificuldades e eliminassem comportamentos inadequados ao ambiente escolar, foi capaz de promover algumas mudanças pontuais. No entanto, em função do histórico de dificuldades, a relação professor/aluno já apresentava um desgaste natural. Ainda assim, professores e direção ressaltaram positivamente a iniciativa, que possibilitou um diálogo mais constante e proveitoso com os alunos.

Com a convicção de que a mudança de comportamento de alguns alunos é o melhor instrumento de propagação de novos hábitos e atitudes em uma sala de aula, é importante ressaltar que esta iniciativa tem como objetivo dar suporte à atividade docente, exigindo destes uma reflexão sobre as suas próprias atitudes em sua relação aos alunos. Considerando que as mudanças de comportamento são graduais e que precisam ser estimuladas para ser reforçadas e ampliadas, é importante que todo o corpo docente auxilie no atendimento percebendo e incentivando a mudança de comportamento do aluno no ambiente escolar.

## OBMEP: um exemplo de como avaliações e professores refletem no sucesso escolar

A partir dos anos 1990, ao ser possível verificar os níveis de qualidade da educação ofertada no Brasil, observou-se um avanço significativo na defesa do direito à qualidade da educação. A exemplo de muitos países, aqui também foram criados modelos e sistemas de avaliação educacional que passaram a produzir indicadores de aprendizagem dos alunos, logo também das escolas, redes e sistemas. Neste contexto, surgiu a Prova Brasil e, logo após, é criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No entanto, a realidade observada no Brasil, desvelada pelas avaliações, não foi positiva. A maioria das escolas apresentava resultados muito aquém dos esperados, gerando uma motivação que tentasse modificar positivamente o cenário, muitas redes ampliaram as inovações e foram feitos novos tipos de investimento nas escolas públicas. Apesar disso, ainda assim, essas reformas não valorizaram proporcionalmente a carreira do magistério, que se tornou cada vez mais precária, desinteressante, pouco motivadora e atraente, especialmente por aqueles jovens mais talentosos, agravando o ciclo negativo de perda de qualidade educacional.

A consolidação das avaliações estaduais permitiram o monitoramento das redes de educação básica e, assim, os governos puderam elaborar, desenvolver e monitorar planos de intervenção. Surgiram ainda outras avaliações mais ligadas a determinadas disciplinas ou áreas de conhecimento, como as Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), que tem como objetivo estimular a aprendizagem da Matemática, aprimorar o ensino da disciplina auxiliando na produção e distribuição de material didático de qualidade, além de promover a integração entre as escolas e universidades e a inclusão social por meio do conhecimento (OBMEP, 2017).

A OBMEP surgiu em 2005 e, já em sua primeira edição, teve a adesão de muitas escolas, dentre as quais, merece menção a Escola Estadual Bia Bedran<sup>3</sup>, no interior de Minas Gerais. A escola foi premiada desde a

---

3 Nome fictício. O nome verdadeiro da escolas e personagens descritos foi suprimido e substituído, no caso das escolas, por um grande autor da literatura brasileira.

participação inicial com menção honrosa, e, posteriormente, a conseguir medalhas de bronze, prata e ouro. Até 2017, a E.E. Bia Bedran conquistou 252 medalhas na OBMEP. A motivação para a participação na competição e todo o trabalho em torno da preparação dos alunos é atribuída aos próprios alunos, à direção e aos professores, em especial o professor líder do projeto na escola.

## **A experiência da E. E. Bia Bedran na OBMEP**

A partir do diagnóstico da experiência de sucesso, foi realizada uma pesquisa qualitativa para aprofundar o conhecimento sobre o caso, especialmente em relação à liderança de alguns professores e à inovação pedagógica, especialmente ao professor de Matemática. Este professor começou a trabalhar ainda sem ter terminado ainda a graduação em Matemática. Um ano depois já integrava a rede estadual de Minas Gerais e, no ano seguinte, já trabalhava na Escola Estadual Bia Bedran, onde atua até hoje. Com mais de 35 anos trabalhados na mesma escola, o professor revela que sempre teve uma carga de trabalho bastante elevada, ministrando até cinquenta aulas semanais em alguns momentos da carreira. Atualmente, aposentado em um cargo e ministrando 23 aulas semanais em outro, ele se dedica, além das aulas, à preparação de alunos para as avaliações em larga escala, para o ENEM e, especialmente, para a OBMEP.

A escola iniciou sua participação na OBMEP no primeiro ano da competição, em 2005, quando o professor recebeu alguns panfletos de divulgação e inscreveu seus alunos. Inicialmente, o elemento motivador foi a curiosidade de conhecer a competição e verificar os resultados que os estudantes poderiam alcançar. A preparação ocorreu de modo bastante elementar, pois não havia ainda tradição ou material de estudos. Nesse ano, alguns alunos se classificaram para a segunda fase e conquistaram algumas menções honrosas. Motivados pelos resultados alcançados, o professor e seus colegas começaram a incentivar o aumento (em número) da participação de seus alunos, assim como começaram a dar mais espaço à preparação dos mesmos.

Em 2007, já na terceira edição, a escola conquistou suas primeiras medalhas, o que gerou nos professores a percepção de que poderiam motivar seus alunos a alcançarem resultados ainda mais representativos. Para isso, este professor e uma colega, impulsionados pelas conquistas percebidas até ali, criaram voluntária e gratuitamente uma formação para os alunos no contra turno. Outra ação importante empreendida pela dupla, foi a criação de um sistema interno de premiação, no qual ex-alunos da instituição eram convidados a entregar prêmios aos alunos com melhor desempenho. Essa estratégia de motivação foi fundamental, pois foi capaz de alavancar os resultados dos alunos interna e externamente.

Até aí já era perceptível que, de um trabalho simples e rudimentar, feito sem material específico e na empiria, a escola passou a ter uma preparação sistemática e organizada: nos meses anteriores à competição, os alunos resolviam, junto com os professores voluntários, exercícios diversos e provas anteriores. Mas, com a melhora nos resultados, a escola passou a receber atenção especial do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), que enviava uma grande quantidade de material a fim de incentivar os professores a instrumentarem seus alunos, redimensionando esta preparação.

A partir de 2015, a escola ganhou bolsas para professores e alunos a fim de incentivar ainda mais a participação e a preparação para a olimpíada. Em 2017, a escola deu início ao “Projeto OBMEP na escola”, no qual professores bolsistas do IMPA trabalham com turmas de 25 alunos, também bolsistas, realizando um trabalho mais organizado, não apenas no sentido de preparar os alunos para as olimpíadas mas também de aprofundá-los nos conhecimentos matemáticos, esmiuçando conteúdos que não são vistos com detalhamento no currículo escolar. A partir deste mesmo ano, quinze alunos passaram a desenvolver, durante oito horas mensais e sob orientação do professor, um projeto de iniciação científica que consiste em maior aprofundamento matemático.

O sucesso da OBMEP provocou mudanças muito significativas na escola. Primordialmente, serviu de estímulo para que os alunos se aprofundassem nos estudos e se dedicassem a eles. Além disso, foi importante

também por fazê-los aumentar a autoestima, uma vez que poderiam ser destaque entre os cerca de vinte milhões de participantes da OBMEP (ou em outras situações), bem como conseguirem ingressar em grandes universidades públicas brasileiras. O professor contabiliza os alunos vencedores, fazendo, inclusive, um controle de egressos, o que o permite afirmar que quase a totalidade dos alunos premiados, inclusive os de menções honrosas, estão atualmente matriculados ou já concluíram cursos superiores em renomadas universidades federais como a Universidade Federal de Viçosa, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Ouro Preto, Universidade Federal de São João del Rei, além da Universidade Federal de Minas Gerais, entre outras importantes instituições de ensino. O professor destacou que, ao longo de sua carreira, nunca tinha percebido este fenômeno. Até então, a maior ambição dos alunos era estudar em faculdades particulares da região. Mas, com o sucesso alcançado na OBMEP, os alunos se tornaram mais competitivos e começaram a acreditar mais em seu potencial. Além disso, a escola passou a realizar também uma preparação mais efetiva para o ENEM, cujos resultados melhoraram significativamente, permitindo aos estudantes a ingressar nas grandes universidades públicas de Minas Gerais. Assim, o percentual de alunos que dá continuidade aos estudos após a conclusão do Ensino Médio cresceu significativamente depois do advento das Olimpíadas.

Do ponto de vista pessoal, o professor considera que a competição também foi decisiva para a sua carreira. Em 2005, ele já era um profissional com mais de vinte anos de trabalho realizado na mesma escola. Ele garante que a OBMEP deu fôlego à sua profissão, sendo capaz de revigorá-lo e fazendo-o lecionar de forma mais criativa e interessante, desenvolvendo nos seus alunos a capacidade de analisar, criar e buscar respostas por caminhos diferentes. Enfim, a OBMEP representa um divisor de águas na carreira do professor, dos alunos e da escola.



## Reflexos da OBMEP em outros índices da E. E. Bia Bedran

O bom desempenho na OBMEP teve reflexos em outros resultados conquistados pela E. E. Bia Bedran no IDEB. De 2005 a 2015 a escola vem apresentando resultados crescentes e sempre atingindo as metas estipuladas pelo INEP, como demonstra o quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Relação meta x IDEB década de 2005-2015.

Ano	Meta	IDEB
2005	*	4.3
2007	4.3	4.4
2009	4.5	4.6
2011	4.7	4.8
2013	5.1	5.5
2015	5.5	5.6

Fonte: INEP, 2017.

Na última década, percebe-se um crescimento consistente do IDEB da escola. Relaciona-se este bom resultado à participação da escola na OBMEP. Ele destaca ainda que o crescimento coletivo da escola ocorreu não apenas na OBMEP, mas também em outras avaliações, tais como: as do Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE) e da Prova Brasil – sendo esta um dos indicadores que compõem o IDEB. O professor não acredita que estes resultados sejam seja uma coincidência, mas sim, o reflexo de toda a mudança que está ocorrendo na escola e em seu corpo discente e docente.

A E. E. Bia Bedran vem apresentando crescimento tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, atingindo as metas estipuladas pelo INEP e ostentando resultados superiores aos do estado e do país. Os quadros 2 e 3 mostram um comparativo de desempenho entre a escola, o estado de Minas Gerais e o Brasil, em Matemática e Língua Portuguesa, respectivamente. Nota-se que, em ambas disciplinas, os resultados são efetivamente muito expressivos, apresentando índices superiores aos do estado e do país. Isso mostra que o trabalho desenvolvido na instituição

vem sendo muito produtivo, não apenas visando os resultados da OBMEP, mas também de outras avaliações importantes como o ENEM e a Prova Brasil.

Uma das escolas de referência para os alunos da E. E. Bia Bedran é o Colégio de Aplicação de uma universidade federal da região que, em 2012, foi, no ranking do ENEM, o primeiro colocado entre as escolas públicas do Brasil, e o 5º melhor, no placar geral entre as escolas do país. O advento da OBMEP foi decisivo para o crescimento e reconhecimento de alunos (e seus pais), professores e da comunidade e, em consequência, da escola enquanto instituição.

**Quadro 2 - Comparativo do percentual de alunos no nível de desempenho considerado avançado, por ano, em Matemática, na E. E. Bia Bedran, o estado de Minas Gerais e o Brasil.**

<b>Ano</b>	<b>E. E. Bia Bedran</b>	<b>Minas Gerais</b>	<b>Brasil</b>
<b>2011</b>	45%	22%	<b>12%</b>
<b>2013</b>	49%	20%	<b>11%</b>
<b>2015</b>	51%	20%	<b>14%</b>

Fonte: INEP, 2017.

**Quadro 3 - Comparativo do percentual de alunos no nível de desempenho considerado avançado, por ano, em Português, na E. E. Bia Bedran, o estado de Minas Gerais e o Brasil.**

<b>Ano</b>	<b>E. E. Bia Bedran</b>	<b>Minas Gerais</b>	<b>Brasil</b>
<b>2011</b>	36%	33%	<b>22%</b>
<b>2013</b>	55%	34%	<b>23%</b>
<b>2015</b>	58%	37%	<b>30%</b>

Fonte: INEP, 2017.

O professor preconiza que o ensino de matemática deva estar associado ao cotidiano do aluno, especialmente durante o ensino fundamental. O ensino médio é, segundo ele, um aprofundamento dos conceitos estudados e visando às escolhas posteriores que o aluno fará no prosseguimento dos estudos.

Para ele, o “segredo” do sucesso da escola é o caminho trilhado. Em primeiro lugar, deve-se considerar que os resultados aparecem a longo prazo, exigindo motivação, disposição e perseverança para esse tipo de trabalho. A busca por resultados imediatos ou mesmo a negatividade dos mesmos, faz com que os docentes abandonem se decepcionem, perdendo a motivação para o mesmo, de forma que o projeto é abandonado. Em projetos como a OBMEP, por exemplo, é fundamental perseverar e ir conquistando os resultados gradativamente.

Os professores, em especial de Matemática, propõem desafios aos seus alunos, esperando que eles os resolvam imediatamente, sem proporcionar a eles tempo e espaço para questionar, refletir ou mesmo para trocar informações com os colegas. Apresenta a história de dois dos alunos da escola, ambos medalhistas da OBMEP, já foi contada em documentário nacional sobre a olimpíada. O documentário revela a transformação na vida destes alunos após a OBMEP, que despertou neles o gosto pela Matemática, além da possibilidade de vislumbrar, ao contrário de seus pais – pouco escolarizados, um futuro com o prosseguimento dos estudos. A sinopse do filme ratifica o discurso docente, destacando que a aprendizagem da Matemática requer persistência e criatividade.

No município, essa é única escola que atende a alunos na faixa etária a partir dos 11 anos. Isso significa que todas as crianças residentes no município e que ingressam no segundo ciclo do ensino fundamental são alunos da mesma escola. Ali, independe da classe social de origem, todos convivem harmonicamente e esse convívio é fundamental, segundo o projeto, pois favorece as interações, provocando o que se entende por ‘peer effect’, ou seja, efeito de pares. Esse efeito é resultado das interações de alunos de diversas classes sociais. Alguns estudiosos defendem que esse fenômeno é positivo, chamando-o de ‘shinnig star’, que ocorre quando o melhor aluno influencia os colegas de menor desempenho. Fenômeno oposto, denominado ‘bad apple’, quando a interação entre os alunos não é positiva e causa um efeito deletério no aluno melhor, é pouco observado (JALES, 2010).

O projeto enfatiza a necessidade de se permitir que o aluno tenha tempo para refletir, analisar e comunicar-se com os colegas, produzindo soluções em conjunto. Na E. E. Bia Bedran, muitas das atividades são desenvolvidas em grupo, o que favorece as interações e gera um ‘peer effect’ que, neste caso, é positivo. Isso porque alunos com excelentes resultados são agrupados com alunos de desempenho inferior, o que permite uma interação em que os primeiros auxiliam os demais, sem provocar qualquer efeito negativo nessa interação. Assim, nessa escola, não há a segregação observada nas grandes cidades, nas quais os alunos de classe média frequentam escolas particulares e os alunos mais baixos ou pobres estudam nas escolas públicas que, em geral, nem de longe se assemelham em estrutura e oportunidades das quais desfrutam alunos das escolas da classe superior.

“Efeito escola” é um conceito defendido por Mortimore (1997) como sendo a capacidade de as escolas eficientes minimizarem os prejuízos sociais que alunos de classes menos favorecidas acumulam. Ainda que a instituição não seja capaz de transformar completamente a sociedade e a disposição de classes, se for boa, ela pode ajudar os alunos, mas se não for também pode ser completamente inexpressiva na vida deles. Curi e Filho (2009) creditam aos ‘peer effects’ cerca de 30% dos resultados positivos gerados pelo efeito escola.

No município não há nenhum tipo de segregação escolar. Todos os alunos estudam juntos, oriundos de qualquer classe social, credo, localidade. A enturmação das classes é heterogênea e isso permite que os alunos interajam livremente. Este aspecto é muito importante no projeto, pois a segregação já internalizada que existe nas grandes cidades faz das escolas públicas de modo geral o reduto dos alunos de classe social mais pobre e com menores possibilidades de crescimento, devido ao constrangimento social que a própria existência lhes impõe. Isso não ocorre na E. E. Bia Bedran, pois ali o atendimento é universal e, ao final das matrículas sobram vagas.

A escola cria estratégias que visam o crescimento educacional. Visitas à unidade permitiram registrar que os professores buscam formas de se

apropriar dos resultados das avaliações em larga escala como o SIMAVE, a Prova Brasil e o ENEM para, a partir deles, criar estratégias para melhorar continuamente. Os docentes conhecem os dados e essa apropriação de resultados é muito importante e auxilia decisivamente no crescimento da escola. Criaram-se planos de estudos, além de um sistema interno de premiação e bonificação dos bons alunos, o que se tornou uma importante estratégia de motivação. Percebe-se forte identidade da escola, não apenas dentro dela como também da comunidade para com a escola. Na entrada da cidade de há uma placa que faz referência ao grande legado deixado pelos protagonistas da OBMEP.

O elemento de maior destaque na escola é a figura do professor de Matemática. O docente é uma liderança importante. É respeitado por todos os alunos, colegas de classe e direção da escola, além de ser reconhecido não apenas em sua comunidade, mas nacionalmente como um importante motivador de todos os bons resultados alcançados. O professor motivou os alunos e mobilizou toda a escola a se unir e trabalhar em prol de resultados expressivos na OBMEP. Inicialmente, essa disposição de não lhe trazia nenhuma projeção ou retorno financeiro, ao contrário, apenas lhe aumentava a carga de trabalho que nunca foi pequena. Nas palavras do próprio, ao se iniciar essa empreitada não se tinha noção da proporção que iria alcançar, mas sempre perseverou e foi essa atitude que levou a escola, em longo prazo, a atingir esses resultados.

O protagonismo e o empreendedorismo docente foram essenciais para que a escola obtivesse o destaque que hoje ostenta. De uma preparação simples, sem material didático específico, trabalhando voluntariamente no contra turno, passou-se a uma preparação mais sistemática com material disponível encaminhado pelo IMPA, alunos bolsistas podendo realizar pesquisas e se aprofundar nos conhecimentos matemáticos, indo além do que é tratado no currículo de ensino médio. O desafio fez com que o professor desse um novo significado à própria prática docente, desenvolvendo o trabalho de forma mais lúdica e reflexiva. Contribuiu ainda para que os alunos enxergassem o próprio potencial e passassem a acreditar mais profundamente nas suas capacidades. Também foi decisivo no sen-

tido de demonstrar aos estudantes que eles poderiam trilhar o caminho escolar indo muito mais longe do que seus pais. Além disso, proporcionou à cidade um fortalecimento da identidade através da valorização de seus alunos e habitantes.

O idealizador do projeto foi agraciado com o Prêmio Professor, alcançando reconhecimento nacional e internacional. O legado de empreendedorismo e inovação docente é muito valioso, não apenas para o corpo docente e discente de sua Escola, como para o município e para todos nós educadores. É uma experiência exitosa iniciada de modo bastante simples, mas com elementos muito valiosos: disposição, motivação, paciência, perseverança e foco nos alunos, sua aprendizagem, seus sonhos, suas expectativas de escolarização e futuro. Ou seja, tudo o que a educação representa, ou deveria representar, para cada um de nós.

## Referências Bibliográficas

AGUIAR, M.A.S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões para Reflexão. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul. -set. 2010.

ALBERNAZ, A; FERREIRA, F.H.; FRANCO, C. A escola importa? Determinantes da eficiência e equidade no ensino fundamental brasileiro. Pesquisa e Planejamento Econômico, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 453-476, 2002.

ALCIATI, A.C. Alunos deficientes em escolas regulares: inclusão ou exclusão? PGPDS-UnB, 2011

ALEXANDER, K. L.; ENTWISLE, D. R.; DAUBER, S. L. First-grade classroom behavior: Its short-and long-term consequences for school performance. Child development, v. 64, n. 3, p. 801-814, 1993.

ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil. In: SOARES, J. F.; BROOKE, N. Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ANTUNES, R. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª ed., São Paulo: SP, Boitempo, 2009, 287p.

BANDEIRA, C. A avaliação educacional no Plano Nacional de Educação\_PNE. Disponível em: [www.deolhonosplanos.org.br](http://www.deolhonosplanos.org.br). Acesso em: 20/01/2017.

BAQUERO, R.; LEMES, M.; DOS SANTOS, E. Histórias de vida de jovens egressos de medidas socioeducativas: entre a margem e a superação. Educação, v. 34, n. 3, p. 341-350, 2011.

BARBOSA, M. E. F.; FERNANDES, C. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, C. (Org.). Promoção, ciclos e avaliação educacional. Porto Alegre: ArtMed Editora, p.155-172, 2001.

BARBOSA, M.L.O.; RANDALL, L. Desigualdades sociais e a formação de expectativas familiares e de professores. Caderno CRH, Salvador, v.17, n.41, p.299-308, Maio/Ago. 2004.

BARBOSA, M.L. Desigualdade e Desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte: Ed. Argvmentvm, 2009.

BART, O.; HAJAMI, D.; BAR-HAIM, Y. Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarten. Infant and Child Development, v. 16, n. 6, p. 597-615, 2007.

- BARTOSZECK, A. B.; BARTOSZECK, F. K. Neurociência dos seis primeiros anos: implicações educacionais. *Revista Educação: Temas e Problemas*, v. 9, p. 59-71, 2012.
- BAYLEY, N. *The Bayley scales of infant development*. Nova York: New York Psychological Corporation, 1970.
- BEAUD, S; WEBER, F. *Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos*. Pretrópolis: Vozes, 2007.
- BITTAR, M., BITTAR, M.. *História da educação no brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade*. *Acta Scientiarum*; v.34; n.2; 2012
- BROOKE, N.; SOARES, J.F. (orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- BOUDON, R. *Effets Pervers et Ordre Social*. Paris: Presses Universitaires de France, 1977.
- BOURDIEU, P. *A distinção*. São Paulo: Edusp, 2007.
- BOURDIEU, P.; BOLTANSKY, L. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, 127-144p.
- BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: 06 out. 2015.
- \_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, de 7 de julho de 2010b. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992:diretrizespara-a-educacao-basica.](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizespara-a-educacao-basica.)> Acesso em: 18 out. 2015.
- \_\_\_\_\_. Ensino Médio Inovador. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13439&Itemid=1038](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439&Itemid=1038) Acesso: 12/09/2017
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 07/2010, de 07 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Seção 1, pág.10. Brasília: MEC, 2010.



\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares nacionais para o Ensino Médio. Resolução nº 2, de 30 de Janeiro de 2012. Disponível em: [http://pacto-ensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_ceb\\_002\\_30012012.pdf](http://pacto-ensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf). Acesso em: 20/09/15.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 20/04/15.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-proinfancia>. Acesso: 12/09/2017.

\_\_\_\_\_. Programa Brasil Carinhoso. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/brasil-carinhoso/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-brasil-carinhoso> Acesso: 12/09/2017

\_\_\_\_\_. MEC. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001: Aprova o Plano Nacional de Educação 2001-2010. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Legislação Brasileira Sobre Educação. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2009. (Série legislação; n.12). Disponível em< [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2388/legislacao\\_brasileira\\_educacao.pdf?sequence=1](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2388/legislacao_brasileira_educacao.pdf?sequence=1)> Acesso em: 14/04/2011.

\_\_\_\_\_. Presidente (Dilma Rousseff). Mensagem ao Congresso Nacional, 2016 (recurso eletrônico): 2ª Sessão Legislativa Ordinária da 55ª Legislatura – Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/mensagem-ao-congresso/mensagem-ao-congresso-nacional-2016-v2.pdf> Acesso em: 18/01/2017.

\_\_\_\_\_. Brasil. Presidente (Michel Temer). Mensagem ao Congresso Nacional, 2017 [recurso eletrônico]: 3ª Sessão Legislativa Ordinária da 55ª Legislatura. – Brasília: Presidência da República, 2017. – (Documentos da Presidência da República). Disponível em: [http://www.casacivil.gov.br/acesso-a-informacao/mensagem-presidencial/mc\\_2017\\_book.pdf/view](http://www.casacivil.gov.br/acesso-a-informacao/mensagem-presidencial/mc_2017_book.pdf/view) Acesso: 12/09/2017.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. Cadernos de Pesquisa. v.36, n.128, p.377-401, maio/ago.2006.

BROOKE, N., CUNHA, M. A. D. A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. Estudos e Pesquisas Educacionais, São Paulo, 2, 17-79, 2011.

BROOKE, N.; SOARES, J.F. Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2008.

BUDDE, H. et al. Acute coordinative exercise improves attentional performance in adolescents. *Neuroscience Letters*, v. 441, n. 2, p. 219-223, 2008.

CARLSON, S. A. et al. Physical education and academic achievement in elementary school: data from the early childhood longitudinal study. *American journal of public health*, v. 98, n. 4, p. 721-727, 2008.

CARVALHO, T. et al. Posição oficial da Sociedade Brasileira de Medicina do Esporte: atividade física e saúde. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, v. 2, n. 4, p. 79-81, 1996.

CASTELLI, D. M. et al. Physical fitness and academic achievement in third- and fifth-grade students. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, v. 29, n. 2, p. 239-252, 2007.

CASTORIADIS, C. et al. *A Criação Histórica*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1992.

CASTORIADIS, C. *A Instituição imaginária da sociedade*. 7ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CEARÁ. Projeto de reorganização Curricular do Ensino Médio Noturno. 2013. Disponível em: <http://ead.seduc.ce.gov.br/file.php/1/projeto-emn/orientacoes.html>. acesso em 20/09/15.

CHADDOCK-HEYMAN, L. et al. The Role of Aerobic Fitness in Cortical Thickness and Mathematics Achievement in Preadolescent Children. *PloS one*, v. 10, n. 9, 2015.

CLAESSENS, B.J.C. et al. A review of the time management literature. *Personnel Review*, Vol. 36 Issue: 2, pp.255-276, 2007.

CLEVELAND, H. Educating for the Information Society. *Change*, 17(4): 13-21, Jul./Aug., 1985.

CNI. Desafios para indústria 4.0 no Brasil. Brasília: Confederação Nacional da Indústria, 2016, 34p. Disponível em: < <http://www.pedbrasil.org.br/ped/artigos/079F8BA3E7E5281B.0%20no%20Brasil.pdf>> Acesso em: 30/09/2017.

COSTA, L. O.; ARRAES, R.A.; VERA-HERNANDEZ, M. Identificação parcial do efeito das escolas privadas brasileiras. 39º Encontro Nacional de Economia; 2011

CUNHA, F.; HECKMAN, J. J. Capital humano. In: ARAÚJO, A. (Coord.). *Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, p. 9-34, 2011.

- CURI, A. Z.; MENEZES-FILHO, N. A. Os determinantes dos gastos com educação no Brasil. Disponível em: <<http://www.anpec.org.br/encontro2009>>. Acesso em: 23 jul. 2009.
- CURRIE, J. Healthy, Wealthy and Wise: Socioeconomic status, poor health in childhood and Human Capital Development. *Journal of Economic Literature*, v. 47, n. 1, p. 87-122, 2009.
- CUTLER, D. M.; LLERAS-MUNEY. Education and Health: evaluating theories and evidence. National Bureau of Economic Research, 2006.
- DA SILVA, F. A. Sim, a escola está destruindo gerações: questionar esse modelo é preciso. *Administradores.com*, 2015. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/artigos/cotidiano/sim-a-escola-esta-destruindo-geracoes/86918/> Acesso em: 03/10/2017
- DA SILVA, M.; PELISSARI, L.; STEIMBACH, A. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 2, p. 403-417, 2013
- DAVOK, D.F. Qualidade em educação. *Avaliação*, vol.12, n.3, pp.505-513, 2007.
- DELOITTE AG. Industry 4.0: challenges and solutions for the digital transformation and use of experimental technologies. Deloitte AG, 32p, 2015.
- DIAMOND, A. Executive functions. *Annual review of psychology*, v. 64, p. 135-168, 2013.
- DONNELLY, J. E. et al. Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: a systematic review. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, v. 48, n. 6, p. 1197-1222, 2016.
- ELIAS, N. O Processo civilizador: formação do Estado e Civilização. (Vol. 2). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- ERICSSON, I. Motor skills, attention and academic achievements. An intervention study in school years 1–3. *British Educational Research Journal*, v. 34, n. 3, p. 301-313, 2008.
- ERICSSON, I.; KARLSSON, M. K. Effects of increased physical activity and motor training on motor skills and self-esteem. *International Journal of Sport Psychology*, v. 42, p. 461-479, 2011.
- ESPOSITO, Y.; DAVIS, C.; NUNES, M. Sistema de avaliação do rendimento escolar: o modelo adotado pelo estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 23-53, jan./fev./mar./abr. 2000

ESTEBAN-CORNEJO, I. et al. Independent and combined influence of the components of physical fitness on academic performance in youth. *The Journal of Pediatrics*, v. 165, n. 2, p. 306-312, 2014.

FERNANDES, D. C. Estratificação Educacional, Origem Socioeconômica e Raça No Brasil: as Barreiras da Cor. In: Instituto de Pesquisas Sociais Aplicadas (Org.). Prêmio IPEA 40 Anos. Brasília: IPEA, 2005.

FIRJAN. Panorama da inovação: indústria 4.0. Cadernos SENAI de Inovação. Rio de Janeiro, Publicações FIRJAN, Cadernos SENAI de Inovação, 2016 a, 20p.

FIRJAN. Indústria 4.0: internet das coisas. Rio de Janeiro: Publicações FIRJAN, Cadernos SENAI de Inovação, 2016 b, 38p.

FOUCAULT, M. Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FNPE. Fórum Nacional Popular de Educação. Documento de Referência aprovado pelas entidades do FNPE (2017). Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/documento-referencia\\_conape\\_2018\\_final.docx](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/documento-referencia_conape_2018_final.docx) Acesso: 26/09/2017.

FRANCO, C.; MANDARINO, M.; ORTIGÃO, M. I. Projeto pedagógico de escola promove eficácia e equidade em educação?. *Revista Undime-RJ*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 30-46, 2001.

FREIRE, Paulo (1968). *Pedagogia do Oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FUNDAÇÃO LEMANN. Conselho de classe: a visão dos professores sobre a educação no Brasil. Em [http://www.fundacaolemann.org.br/wp-content/uploads/2015/04/conselho\\_de\\_classe.pdf](http://www.fundacaolemann.org.br/wp-content/uploads/2015/04/conselho_de_classe.pdf), acessado em 30/07/2017, às 21:26h.

GALLAHUE, D. L., OZMUN, J. C., GOODWAY, J. D. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. 7ª ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

GAN, L.; GONG, G. Estimating interdependence between health and education in a dynamic model. National Bureau of Economic Research, 2007.

GEISSBAUER, R.; VEDSO, J. e SCHRAUF, S. *Industry 4.0: building the digital enterprise - Global Digital IW Survey*. PWC, 36p, 2016.

GESELL, A. L. *The mental growth of the preschool child*. New York: Mac-Millan, 1925.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 2009.

GONÇALVES, L.; PASSOS, S.; PASSOS, A. Novos rumos para o Ensino Médio noturno: como e por que fazer. *Revista Ensaio: avaliação e política pública de educação*. Rio de Janeiro. V13, n.48, p.345-360, jul/set.2005.

HAAPALA, E. A. Cardiorespiratory fitness and Motor Skills in Relation to Cognition and Academic Performance in Children – A Review. *Journal of Human Kinetics, Finlândia*, v. 36, p. 55-68, 2013.

HASENBALG, C. Transição da escola ao mercado de trabalho. In: HASENBALG, C. e SILVA, N. do V. *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003, pp. 147-172.

HASENBALG, C. VALLE SILVA, N. Família, cor e acesso à escola no Brasil. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. V.; LIMA, M. (orgs.). *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contracapa, p.126-147, 1999.

HASENBALG, C.; VALLE SILVA, N. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Caderno de Pesquisa, São Paulo*, v.73, pp. 5-12, maio. 1990.

HEYNEMAN, S.P. From the party/state to multiethnic democracy: Education and social cohesion in Europe and Central Asia. *Educational Evaluation And Policy Analysis*, v. 22, n. 2, p. 173-191, 2000a.

HEYNEMAN, S.P. Introduction to social cohesion: An international perspective. *Peabody Journal of Education*, v. 86, n. 2, p. 113-114, 2011.

HEYNEMAN, S.P.; TODORIC-BEBIC, S. A renewed sense for the purposes of schooling: The challenges of education and social cohesion in Asia, Africa, Latin America, Europe and Central Asia. *Prospects*, v. 30, n. 2, p. 145-166, 2000b.

HILLMAN, C. H., et al. The effect of acute treadmill walking on cognitive control and academic achievement in preadolescent children. *Neuroscience*, v. 159, n. 3, p. 1044-1054, 2009.

HIRSCH, F. *Social Limits to Growth*. London: Routledge & Kegan Paul, 1977.

HO, S. S. et al. The effect of 12 weeks of aerobic, resistance or combination exercise training on cardiovascular risk factors in the overweight and obese in a randomized trial. *BMC public health*, v. 12, n. 1, p. 704, 2012.

HOX, J. J. *Multilevel analysis: techniques and applications*. Second Edition. Great Britain: Routledge, 2010.

IBGE. *Estados@*. 2017. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estado-sat/>. Acesso em: 25/04/2017.

IBGE. *Contas Regionais 2014: cinco estados responderam por quase dois terços do PIB do país*. 2016. <http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?-view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=3315>

INEP. Aprendizado dos alunos. Disponível em <http://www.qedu.org.br/escola/142936-ee-terezinha-pereira/aprendizado>. Acesso em 15 jun. 2017.

JALES, H.B. Peer Effects na Educação no Brasil. Evidência a partir dos dados do SAEB / Hugo Borges Jales. 68 páginas. Dissertação (Mestrado) - Fundação Getúlio Vargas. Escola de Economia de São Paulo - EESP-FGV. 2010.

JENCKS, C. Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. London: Lowe & Brydone, 1972.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. Caderno de pesquisa. Fundação Carlos Chagas, v.41,n.144,set/dez.2011.

KRUGMAN, P. (1990 – The Washington Post Company: Briefing Book Series). The Age of diminished expectations: US Economy Policy on the 1990s. 3rd Edition. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1997.

LAROS, J.; MARCIANO, J.; ANDRADE, J. Fatores que Afetam o Desempenho na Prova de Matemática do SAEB: um Estudo Multinível. Avaliação Psicológica. 9 (2): p. 173-186, 2010.

LEÃO, G. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. Educação e pesquisa, v. 32, n. 1, p. 31-48, 2006.

LEITE, S.F. O direito à Educação Básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, SP, 2013.

LENT, R. Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais da neurociência. São Paulo: Atheneu, 2010.

LEONARD, H.C.; HILL, E.L. Review: the impact of motor development on typical and atypical social cognition and language: a systematic review. Child and Adolescent Mental Health, v. 19, n. 3, p. 163-170, 2014.

LILLARD, A.S. Montessori: The science behind the genius. New York: Oxford University Press, 2005.

LOSSE, A. et al. Clumsiness in children-do they grow out of it? A 10-year follow-up study. Developmental Medicine & Child Neurology, v. 33, n. 1, p. 55-68, 1991

LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico. 1.ed.São Paulo. Cortez, 2011.

MAGRONE, E.; TAVARES JÚNIOR, F. A accountability como fator de instabilidade do pacto educacional brasileiro. *Educação em Foco*, v. 18, p. 11-48, 2014.

MANDELA, N. Lighting your way to a better future. Planetarium. University of the Witwatersrand, Johannesburg, South Africa. 16th July 2003.

MAQUIAVEL, N. (1513). O Príncipe. Brasília: Domínio Público, 2007 <http://www.dominiopublico.gov.br>

MARSHALL, A. Princípios de Economia. In: Os Economistas. São Paulo: Nova Cultura, 1996.

MATOS, E. Desafio do professor frente a novas tecnologias; VI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE 2006

MOEHLECKE, S. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, 2012.

MONT'ALVÃO, A. Estratificação educacional no Brasil do Século XXI. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 54, no 2, p. 389-430, 2011.

MONT'ALVÃO, A. Estratificação Educacional no Brasil do século XXI. *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 54, n°2, PP.389 a 430, 2011.

MORTIMORE, P. Can effective schools compensate for society? (1997). In.: HALSEY, A. H.; BROWN, Phillip; LAUDER, Hugh. *Education: culture, economy, and society*. Oxford University Press, 1997.

NASH, J. Non-Cooperative Games. *Annals of Mathematics*, Second Series, 54, no. 2 (1951): 286-95.

NEUBERT, L. Organizações complexas: burocracia, poder e racionalidade. *Revista Pesquisa e Debate em Educação (PPGP/CAEd)*, v.6, n.1, 2016.

NEUBERT, L.F.; MONT'ALVÃO, A.; TAVARES JÚNIOR, F. Estratificação social e usos do tempo. Um estudo sobre os indivíduos inseridos no mercado de trabalho. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, v. 16, n. 2, 2016.

NOGUEIRA, M. A. A sociologia da Educação do imediato pós-guerra: orientações teórico-metodológicas. *Cadernos de Ciências Sociais*, Belo Horizonte, v. 4, n. 6, p. 43-66, 1995.

OBMEP. Olimpíadas Brasileiras de Matemática. Disponível em <http://www.obmep.org.br>. Acesso em 01 jun. 2017

OBSERVATÓRIO DO PNE. Meta 1. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/1-educacao-infantil/programas-governo/pradime> Acesso: 12/09/2017.

OLIVEIRA, M.R.N.S. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico, a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação*; 2001

OSWALD, V. Grupo Pearson aposta em educação no Brasil e em outros países emergentes. *O Globo*, Rio de Janeiro, 22 ago. 2016.

PATTO, M.H.S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

PENTLAND, W.E. et al. (Ed.). *Time use research in the social sciences*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 1999.

PIAGET, J.; INHELDER, B. (1967) *A psicologia da criança*. Traduzido por: Octavio Mandes Cajado. 5ª edição. Rio de Janeiro: Difel, 2011. 144 p.

PICHÉ, G.; FITZPATRICK, C.; PAGANI, L. S. Associations Between Extracurricular Activity and Self-Regulation: A Longitudinal Study From 5 to 10 Years of Age. *American Journal of Health Promotion*, v. 30, n. 1, p. e32-e40, 2015.

PIEK, J. P. et al. The role of early fine and gross motor development on later motor and cognitive ability. *Human movement science*, v. 27, n. 5, p. 668-681, 2008.

PNE. PNE em Movimento. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/> Acesso: 12/09/2017

PNUD. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2010. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-uf-2010.html>. Acesso em: 25/04/2017.

PORTAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL. Educação Integral. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br>. Acesso em: 23/01/2016.

PUTNAM, R.D. *Comunidade e democracia: A experiência da Itália moderna*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

RAGIN, C.C. *The comparative method: Moving beyond qualitative and quantitative strategies*. Univ of California Press, 2013.

RIBEIRO, S.C. A pedagogia da repetência. *Estudos avançados* 5.12 (1991): 07-21.

ROSISTOLATO, R.; HELAYËL-NETO J.; XAVIER, M. Juventudes populares em um pré-vestibular: a construção coletiva de expectativas e campos de possibilidades educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 92, n. 232, 2011.

SANTOS, I.S. As novas tecnologias na educação e seus reflexos na escola e no mundo do trabalho. II Jornada Internacional de Políticas Públicas-UFMA; 2005



- SCALON, C. Juventude, Igualdade e Protestos. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 1, n. 02: jul. dez. 2013.
- SCHWARZ, R. As ideias fora do lugar. In: *Ao vencedor as batatas*. São Paulo: Duas Cidades / Editora 34, 1977.
- SIBLEY, B.A.; ETNIER, J.L. The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis. *Pediatric exercise science*, v. 15, n. 3, p. 243-256, 2003.
- SIEMENS, P. Conceito de Indústria 4.0: trabalho elaborado por consultor externo a pedido da Siemens Portugal. Siemens SA. 2016. Disponível em: < [https://w5.siemens.com/portugal/web\\_nwa/pt/AcademiaSiemens/noticias/arquivo/PressRelease/2017/Documents/PARTE\\_1\\_O\\_que\\_e\\_a\\_Industria\\_4\\_0.pdf](https://w5.siemens.com/portugal/web_nwa/pt/AcademiaSiemens/noticias/arquivo/PressRelease/2017/Documents/PARTE_1_O_que_e_a_Industria_4_0.pdf)> Acesso em: 30/09/2017.
- SINGH, S.; MCMAHAN, S. An evaluation of the relationship between academic performance and physical fitness measures in California schools. *California journal of health promotion*, v. 4, n. 2, p. 207-214, 2006.
- SHEID, N. J.; REGINALDO, C.C.; GÜLLICH, R.I.C. Ensino de Ciências e a experimentação; 9o ANPED-Sul 2012
- SMIT, J. et al. Industry 4.0: study for the ITRE Committee. European Parliament, Directorate-General for Internal Policies, 2016, 94p.
- SOARES, J.F. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- SOARES, J.F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. *Cadernos de pesquisa*, v.37, n.130, p.135-160. Jan./abr. 2007.
- SOARES, S.S.D. A repetência no contexto internacional: o que dizem os dados de avaliações das quais o Brasil não participa?. Brasília: Ipea, 2007. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_1300.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1300.pdf)>.
- SON, S.; MEISELS, S. J. The relationship of young children's motor skills to later reading and math achievement. *Merrill-Palmer Quarterly*, p. 755-778, 2006.
- SOUZA, J. Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, 354p.
- SOUZA, S.Z.; OLIVEIRA, R.P. Ensino Médio noturno: democratização e diversidade. *Educar*. Curitiba, n30, p.533-72, 2008. Editora UFPR.

SOWELL, E.R. et al. Longitudinal mapping of cortical thickness and brain growth in normal children. *Journal of Neuroscience*, v. 24, n. 38, p. 8223-8231, 2004

STEWART, R.A. et al. The effect of fine motor skill activities on kindergarten student attention. *Early Childhood Education Journal*, v. 35, n. 2, p. 103-109, 2007.

SUHRCKE, M.; DE PAZ NIEVES, C. The impact of health and health behaviours on educational outcomes in high-income countries: a review of the evidence. Copenhagen, Denmark: World Health Organization, Regional Office for Europe, 2011.

TAVARES JÚNIOR, F.T. Exclusão no Brasil e a Educação: barreiras de acesso, fluxo e qualidade. Disponível em: [http://www.mestrado.caedufff.net/wpcontent/uploads/2014/04/publicacoes-professores\\_exclusao-no-brasil-e-a-educacao.pdf](http://www.mestrado.caedufff.net/wpcontent/uploads/2014/04/publicacoes-professores_exclusao-no-brasil-e-a-educacao.pdf) . Acesso em 17/09/2017.

TAVARES JÚNIOR, F.; NEUBERT, L. F. A qualidade da educação e a disseminação de sistemas de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, p. 22-48, 2014.

TAVARES JÚNIOR, F.; FERES, F.C.; FREGUGLIA, R.S. A Produção da Exclusão Educacional no Brasil. *Educação em Foco*, v. 18, p. 49-80, 2014.

TAVARES JÚNIOR, F.; MONTALVÃO, A.; NEUBERT, L.F. Rendimento escolar e seus determinantes sociais no Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 03, n.6, p. 117-137, 2015.

TAVARES JÚNIOR, F. et al. Indicadores de fluxo escolar e políticas educacionais: avaliação das últimas décadas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, p. 48-67, 2012.

THEUER, R.V.; FLORES-MENDOZA, C.E. Avaliação da inteligência na primeira infância. *Psico-USF*, v.8, n. 1, p. 21-32, Jan./Jun. 2003.

TOGNI, A.C.; CARVALHO, M.J.S. A escola noturna de ensino médio no Brasil. *Revista Iberoamericana de educación* 44 (2007): 61-76.

VALLE SILVA, N. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: C. Hasenbalg e N. Valle Silva (Org.) *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

VALLE SILVA, N.; SOUZA, A. Um modelo para análise da estratificação educacional no Brasil. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v.58 (agosto), p.49-57, 1986.

VELOSO, F. 15 anos de avanços na educação no Brasil: onde estamos? In: Veloso, F.; Pessôa, S.; Henriques, R.; Giambiagi, F. *Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

VIANNA, L.J.W. A Revolução Passiva: Iberismo e Americanismo no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Revan, 1997.

VIDEIRA, M.C.M.C; LEITE, M.D.B; ALVES, S.A.B. Qualidade da educação: escolas efetivas; VII CONNEPI; Palmas-TO; 2012.

# ANEXOS

Tabela 1. Comparação e categorização os estados da Região Nordeste com base nos dados de população, rendimento per capita, produto interno bruto e índice de desenvolvimento humano municipal.

	População estimada (2016)	População estimada em relação ao Brasil (%)	Rendimento nominal mensal domiciliar per capita 2016 (Reais)	Rendimento per capita em relação ao Brasil (%)	Produto Interno Bruto - PIB de 2014 (R\$ bilhões)	PIB 2014 em relação ao Brasil (%)	IDH Municipal (2010) - todos médio	IDH Municipal - Educação (2010) - todos médio
<b>Brasil</b>	<b>207.614.438</b>	<b>100%</b>	<b>1.226</b>	<b>100%</b>	<b>5.779</b>	<b>100%</b>	<b>0,727</b>	<b>0,637</b>
<b>Região Nordeste</b>	<b>56.915.936</b>	<b>27,4%</b>	<b>774</b>	<b>63%</b>	<b>804</b>	<b>14%</b>	<b>ND</b>	<b>ND</b>
Alagoas	3.358.963	1,6%	662	54%	41	0,7%	0,631	0,520
Bahia	15.276.566	7,4%	773	63%	224	3,9%	0,660	0,555
Ceará	8.963.663	4,3%	751	61%	126	2,2%	0,682	0,615
Maranhão	6.954.036	3,3%	575	47%	77	1,3%	0,639	0,562
Parabá	3.999.415	1,9%	790	64%	52	0,9%	0,658	0,555
Pernambuco	9.410.336	4,5%	872	71%	155	2,7%	0,673	0,574
Piauí	3.212.180	1,5%	747	61%	38	0,7%	0,646	0,547
Rio Grande do Norte	3.474.998	1,7%	919	75%	54	0,9%	0,684	0,597
Sergipe	2.265.779	1,1%	878	72%	37	0,6%	0,665	0,560

Fonte: Adaptado de (IBGE, 2017); (IBGE, 2016); (PNUD, 2010).

Tabela 2. Situação das Escolas da Educação Básica com a evolução das matrículas de 2011 a 2014 no Brasil, na Região Nordeste e nos estados.

Estados	Total de Estabelecimentos da Educação Básica - 2011		Total de Estabelecimentos da Educação Básica - 2014		Variação dos estabelecimentos 2011-2014		% variação dos estabelecimentos 2011-2014		% variação das matrículas 2011-2014	
	2011	2014	2011	2014	2011-2014	2011-2014	2011-2014	2011-2014	2011-2014	2011-2014
<b>Brasil</b>	<b>193.047</b>	<b>50.972.619</b>	<b>188.673</b>	<b>49.771.371</b>	<b>-4.374</b>	<b>-2,3%</b>	<b>-1.201.248</b>	<b>-2,4%</b>		
Nordeste	75.370	15.709.861	70.210	14.806.714	-5.160	-6,8%	-903.147	-5,7%		
Bahia	20.358	3.903.723	19.137	3.703.824	-1.221	-6,0%	-199.899	-5,1%		
Ceará	8.468	2.472.942	8.196	2.295.034	-272	-3,2%	-177.908	-7,2%		
Maranhão	13.828	2.214.116	12.877	2.100.008	-951	-6,9%	-114.108	-5,2%		
Pernambuco	10.048	2.500.672	9.631	2.394.561	-417	-4,2%	-106.111	-4,2%		
Alagoas	3.312	966.658	3.220	912.740	-92	-2,8%	-53.918	-5,6%		
Parabá	6.357	1.076.988	5.602	1.037.073	-755	-11,9%	-39.913	-3,7%		
Piauí	6.568	973.002	5.536	915.816	-1.032	-15,7%	-57.186	-5,9%		
Rio Grande do Norte	3.932	913.979	3.744	877.431	-188	-4,8%	-36.548	-4,0%		
Sergipe	2.318	587.356	2.267	570.227	-51	-2,2%	-17.129	-2,9%		

Fonte: Adaptado de (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017).

**Tabela 3. Situação das crianças de 0 a 3 anos na escola de 2011 a 2015 no Brasil, na Região Nordeste e nos estados.**

GRUPO	Brasil, Nordeste e Estados	Matrícula 2011	Matrículas 2011 em relação a população de 0 a 3 anos em 2011 (%)	Matrícula 2015	Matrículas 2015 em relação a população de 0 a 3 anos em 2015 (%)	Diferença entre as matrículas de 2011 e de 2015 (esforço de aumento ou diminuição) - %
	Brasil	3.006.450	25,4%	3.510.818	30,4%	5,0%
	Nordeste	827.699	22,9%	873.046	25,4%	2,5%
1	Bahia	186.856	20,5%	196.281	21,8%	1,3%
2	Ceará	161.625	29,4%	169.923	33,4%	4,0%
2	Maranhão	130.008	22,3%	123.266	23,2%	0,9%
2	Pernambuco	116.622	20,4%	122.057	24,1%	3,7%
3	Alagoas	36.253	17,3%	44.050	21,7%	4,4%
3	Parabá	57.821	25,6%	71.756	28,5%	2,9%
3	Piauí	53.163	24,4%	40.525	21,4%	-3,0%
3	Rio Grande do Norte	52.127	26,6%	68.532	32,6%	6,0%
3	Sergipe	33.224	22,7%	36.656	25,9%	3,2%

Fonte: Adaptado de (OBSERVATORIO DO PNE, 2017).

**Tabela 4. Situação das crianças de 0 a 3 anos que não frequentam a escola no Brasil, na Região Nordeste e nos estados (Considerando a escolaridade obrigatória dos 4 aos 17)**

GRUPO	Brasil, Nordeste e Estados	População de 0 a 3 anos em 2011	População de 0 a 3 anos que não frequentou a escola em 2011 (%)	População de 0 a 3 anos em 2015	População de 0 a 3 anos que não frequentou a escola em 2015 (%)	Diferença entre não frequentar a escola de 2011 e de 2015 (esforço)
	Brasil	11.836.417	74,6%	11.548.743	69,6%	-5,0%
	Nordeste	3.614.406	77,1%	3.437.189	74,6%	-2,5%
1	Bahia	911.493	79,5%	900.372	78,2%	-1,3%
2	Ceará	549.745	70,6%	531.319	66,6%	-4,0%
2	Maranhão	582.996	77,7%	531.319	76,8%	-0,9%
2	Pernambuco	571.676	79,6%	506.461	75,9%	-3,7%
3	Alagoas	209.555	82,7%	202.995	78,3%	-4,4%
3	Parabá	225.863	74,4%	251.775	71,5%	-2,9%
3	Piauí	217.881	75,6%	189.369	78,6%	3,0%
3	Rio Grande do Norte	195.966	73,4%	210.221	67,4%	-6,0%
3	Sergipe	146.361	77,3%	141.529	74,1%	-3,2%

Fonte: Adaptado de (OBSERVATORIO DO PNE, 2017).

**Tabela 5 – Situação das crianças de 4 a 5 anos na escola de 2011 a 2015 no Brasil, na Região Nordeste e nos estados.**

GRUPO	Matrículas 2011 em relação a população de 4 a 5 anos em 2011 (%)		Matrículas 2015 em relação a população de 4 a 5 anos em 2015 (%)		Diferença entre as matrículas de 2011 e de 2015 (%) - (esforço de aumento ou diminuição)
	Matrícula 2011	relação a população de 4 a 5 anos em 2011 (%)	Matrícula 2015	relação a população de 4 a 5 anos em 2015 (%)	
<b>Brasil</b>	<b>4.964.203</b>	<b>85,6%</b>	<b>4.860.330</b>	<b>90,5%</b>	<b>4,9%</b>
<b>Nordeste</b>	<b>1.660.833</b>	<b>90,5%</b>	<b>1.483.489</b>	<b>94,1%</b>	<b>3,6%</b>
1 Bahia	431.492	89,6%	384.933	94,5%	4,9%
2 Ceará	248.334	92,6%	221.675	95,7%	3,1%
2 Maranhão	276.264	93,5%	224.749	94,6%	1,1%
2 Pernambuco	252.425	87,2%	234.136	94,6%	7,4%
3 Alagoas	95.514	85,6%	75.495	83,3%	-2,3%
3 Paraíba	99.494	88,9%	98.921	91,6%	2,7%
3 Piauí	107.455	95,5%	95.122	97,1%	1,6%
3 Rio Grande do Norte	82.689	89,6%	87.599	96,1%	6,5%
3 Sergipe	67.176	92,5%	60.859	93,3%	0,7%

Fonte: Adaptado de (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017).

**Tabela 6 – Situação das crianças de 4 a 5 anos que não frequentam a escola no Brasil, na Região Nordeste e nos estados (Considerando a escolaridade obrigatória dos 4 a 5 anos 17)**

GRUPO	População de 4 a 5 anos que não frequentou a escola em 2011		População de 4 a 5 anos que não frequentou a escola em 2015		Diferença entre não frequentar a escola de 2011 e de 2015 (%) - (esforço)
	População de 4 a 5 anos em 2011	População de 4 a 5 anos que não frequentou a escola em 2011 (%)	População de 4 a 5 anos em 2015	População de 4 a 5 anos que não frequentou a escola em 2015 (%)	
<b>Brasil</b>	<b>5.789.583</b>	<b>834.380</b>	<b>5.373.270</b>	<b>512.040</b>	<b>9,5%</b>
<b>Nordeste</b>	<b>1.835.871</b>	<b>175.038</b>	<b>1.577.129</b>	<b>93.640</b>	<b>5,9%</b>
1 Bahia	481.528	50.036	407.434	22.501	5,5%
2 Ceará	268.277	19.943	231.735	10.060	4,3%
2 Maranhão	295.471	19.207	237.524	12.775	5,4%
2 Pernambuco	289.641	37.216	247.548	13.412	5,4%
3 Alagoas	111.624	16.110	90.595	15.100	16,7%
3 Paraíba	111.918	12.434	107.969	9.048	8,4%
3 Piauí	112.545	5.090	97.936	2.814	2,9%
3 Rio Grande do Norte	92.274	9.585	91.131	3.532	3,9%
3 Sergipe	72.593	5.417	65.257	4.398	6,7%

Fonte: Adaptado de (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017).

Tabela 7 - Porcentagem de crianças de 6 a 14 anos matriculadas no Ensino Fundamental no Brasil, na Região Nordeste e nos estados.

GRUPO	Brasil, Nordeste e Estados	Matrícula 2011 (Taxa líquida de matrícula) *	Matrículas 2011 em relação a população de 6 a 14 anos em 2011 (%) (Taxa líquida de matrícula) *	Matrícula 2015 (Taxa líquida de matrícula) *	Matrículas 2015 em relação a população de 6 a 14 anos em 2015 (%) (Taxa líquida de matrícula) *	Diferença entre as matriculas de 2011 e de 2015 (%) - (esforço de aumento ou diminuição)
	Brasil	27.543.032	97,0%	26.162.919	97,7%	0,7%
	Nordeste	8.555.753	96,3%	8.214.750	96,9%	0,6%
1	Bahia	2.230.882	96,7%	2.147.711	96,8%	0,1%
2	Ceará	1.314.505	97,7%	1.226.720	97,4%	-0,3%
2	Maranhão	1.210.745	96,1%	1.210.870	97,2%	1,1%
2	Pernambuco	1.334.387	95,6%	1.275.932	96,6%	1,0%
3	Alagoas	584.595	95,5%	493.314	95,1%	-0,4%
3	Paráíba	537.197	95,8%	546.241	96,8%	1,0%
3	Piauí	547.444	96,9%	494.210	97,7%	0,8%
3	Rio Grande do Norte	469.145	95,4%	469.788	97,1%	1,7%
3	Sergipe	326.853	96,2%	322.964	96,8%	0,6%

Fone: Adaptado de (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017).

\*Observação: As matrículas das tabelas 7 e 9 (Taxa líquida de Matrícula) são um número menor do que a população que frequenta a escola das tabelas 8 e 10 (que são calculadas pela taxa de atendimento do PNAD). Dessa forma, a simples subtração da população total pela população que não frequenta a escola não resulta no número de matrículas, como ocorre nas tabelas de 5 a 8. Mas para fins desse estudo, essa diferença não impacta nos indicadores de porcentagem. Mas detalhes sobre esses cálculos podem ser vistos em (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017).

Tabela 8 - População 6 a 14 anos que não frequentavam a escola (Ensino Fundamental) no Brasil, na Região Nordeste e nos estados (considerando a escolaridade obrigatória dos 4 aos 17).

GRUPO	Brasil, Nordeste e Estados	População de 6 a 14 anos em 2011	População de 6 a 14 anos que não frequenta a escola em 2011 (Taxa de atendimento do PNAD) *	População de 6 a 14 anos que não frequenta a escola em 2011 (%) (Taxa de atendimento do PNAD) *	População de 6 a 14 anos em 2015	População de 6 a 14 anos que não frequenta a escola em 2015 (Taxa de atendimento do PNAD) *	Diferença entre a população de 6 a 14 anos que não frequenta a escola de 2011 e de 2015 (%) - (esforço de aumento ou diminuição)
	Brasil	29.527.228	571.036	1,9%	27.889.801	429.592	1,5%
	Nordeste	9.160.718	205.623	2,2%	8.781.321	172.227	2,0%
1	Bahia	2.568.580	49.523	2,1%	2.330.112	47.130	2,0%
2	Ceará	1.405.205	26.318	1,9%	1.307.820	22.348	1,7%
2	Maranhão	1.298.649	28.071	2,2%	1.280.770	23.303	1,8%
2	Pernambuco	1.443.980	33.088	2,3%	1.379.108	24.638	1,8%
3	Alagoas	630.042	24.740	3,9%	537.985	16.358	3,0%
3	Paráíba	583.205	12.437	2,1%	586.322	12.928	2,2%
3	Piauí	576.856	9.613	1,7%	522.920	10.133	1,9%
3	Rio Grande do Norte	507.486	14.975	3,0%	491.690	9.890	2,0%
3	Sergipe	346.715	6.861	2,0%	344.594	5.499	1,6%

Fone: Adaptado de (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017).

Tabela 9 - Porcentagem de 15 a 17 anos matriculadas no Ensino Médio no Brasil, na Região Nordeste e nos estados.

GRUPO	Brasil, Nordeste e Estados	Matrícula 2011	Matriculas 2011 em relação a população de 15 a 17 anos em 2011 (%)	Matrícula 2015	Matriculas 2015 em relação a população de 15 a 17 anos em 2015 (%)	Diferença entre as matriculas de 2011 e de 2015 (%) - (esforço de aumento ou diminuição)
Brasil		8.115.542	82,3%	8.289.598	84,3%	2,0%
Nordeste		2.526.171	81,4%	2.483.348	82,0%	0,6%
1 Bahia		653.553	82,6%	671.024	82,0%	-0,6%
2 Ceará		427.717	84,0%	364.236	82,3%	-1,7%
3 Maranhão		328.713	80,3%	344.228	82,5%	2,2%
2 Pernambuco		379.115	79,2%	393.910	80,9%	1,7%
3 Alagoas		153.050	74,7%	159.825	83,0%	8,3%
3 Paraíba		179.066	81,6%	152.551	80,3%	-1,3%
3 Piauí		153.269	82,9%	155.344	83,1%	0,2%
3 Rio Grande do Norte		161.760	81,8%	137.753	81,9%	0,1%
3 Sergipe		89.928	81,9%	104.477	80,7%	-1,2%

Fonte: Adaptado de (OBSERVATORIO DO PNE, 2017).

Tabela 10. População de 15 a 17 anos que não frequentavam a escola e não concluiu o Ensino Médio no Brasil, Nordeste e Estados (considerando a escolaridade obrigatória dos 4 aos 17).

GRUPO	Brasil, Nordeste e Estados	População de 15 a 17 anos em 2011	População de 15 a 17 anos que não frequentou a escola em 2011 (%) (Taxa de atendimento do PNAD)	População de 15 a 17 anos em 2015	População de 15 a 17 anos que não frequentou a escola em 2015 (Taxa de atendimento do PNAD)	Diferença entre a população de 15 a 17 anos que não frequentou a escola de 2011 e de 2015 (%) - (esforço de aumento ou diminuição)
Brasil		10.504.896	16,6%	10.548.537	14,6%	-2,0%
Nordeste		3.248.539	17,8%	3.212.801	16,9%	-0,9%
1 Bahia		829.052	16,6%	857.897	16,5%	-0,1%
2 Ceará		543.843	15,0%	486.210	16,1%	1,1%
2 Maranhão		421.780	19,1%	435.923	16,7%	-2,4%
2 Pernambuco		510.810	19,5%	523.728	17,8%	-1,7%
3 Alagoas		211.167	24,5%	200.723	16,3%	-8,2%
3 Paraíba		229.420	17,6%	201040	18,7%	1,0%
3 Piauí		187.771	16,9%	194.747	16,2%	-0,7%
3 Rio Grande do Norte		203.103	12,8%	178.730	17,0%	4,2%
3 Sergipe		111.593	17,8%	133.803	18,6%	0,8%

Fonte: Adaptado de (OBSERVATORIO DO PNE, 2017).



## Sobre o grupo de pesquisa e os autores

O Grupo de pesquisas em “Equidade, políticas, financiamento da educação pública” foi criado em 2009 como parte da Unidade de Pesquisa do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) e articulado com a linha de pesquisa “Equidade, políticas e financiamento da educação pública” do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. Cadastrado e Certificado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o grupo se dedica principalmente aos seguintes objetos: Desenvolvimento, rendimento e qualidade da educação; Desigualdades sociais; Usos do tempo; Epistemologia, métodos, desenho e modelos de análise; Políticas Públicas; Sociologia da Educação, Teoria Social.

Email: [observatorioedu@caed.ufff.br](mailto:observatorioedu@caed.ufff.br)

Endereço eletrônico:

<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8392620081776355>

### *Organizadores*

#### **FERNANDO TAVARES JÚNIOR**

Doutor em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ-2007), graduado em Psicologia e Pedagogia. Professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) onde também é membro dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Gestão e Avaliação da Educação Pública. Coordenador de Projetos e Pesquisador Associado ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) e Coordenador do Grupo de Pesquisas em “Equidade, políticas, financiamento da educação pública”.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2464181759809989>. Email: [ftavares@caed.ufff.br](mailto:ftavares@caed.ufff.br)

#### **LUIZ FLÁVIO NEUBERT**

Doutor e mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Minas Gerais e graduado em Ciências Sociais pela mesma instituição. Professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, membro dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais e em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF, além de pesquisador do Grupo de Pesquisa “Equidade, Políticas, Financiamento da Educação Pública”. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3675395434849769>. Email: [luiz.neubert@ufff.br](mailto:luiz.neubert@ufff.br)

## **Autores**

### **EDUARDO MAGRONE**

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1990), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1994) e doutorado em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (2004). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, sociologia da educação, políticas públicas educacionais, teoria sociológica da educação e do conhecimento. Email: eduardomagrone@gmail.com

### **SANDRA FERNANDES LEITE**

Professora da Faculdade de Educação da Unicamp desde 2014. É Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2009-2013) na área de concentração de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais, com foco de estudo na Educação de Jovens e Adultos. Atualmente é professora do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, revisora de periódicos e com publicações no Brasil e no Exterior sobre o tema da Educação de Jovens e Adultos. Atua desde 2002 no ensino superior e pós-graduação, com experiência em universidades públicas e privadas. Email: sanferleite@gmail.com

### **DANIEL KREUGER DE AGUIAR**

Possui licenciatura plena em Educação Física pela UFRJ, é mestrando em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (inserido na linha de pesquisa Políticas e Instituições Educacionais) além de bolsista CAPES. Atua como professor de Educação Física na rede pública do município do Rio de Janeiro. Tem interesse na área de Educação Física Escolar e Avaliação Educacional. Email: dkaguiar@gmail.com

### **MILENA REGINA DE PAULA SILVA**

Formada no magistério no Instituto de Educação Professor Manuel Marinho, em Volta Redonda/RJ. Professora da educação infantil da rede pública municipal de Juiz de Fora. Durante o curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas, participou de projetos de pesquisa financiados pela CAPES e CNPq, além do Projeto de Extensão do Centro de Pesquisas de Ciências Sociais (UFJF). Atualmente, é graduanda do curso de Ciências Sociais da UFJF. É estagiária da Câmara Municipal de Juiz de Fora, onde auxilia na capacitação dos jovens participantes do Parlamento Jovem e da Câmara Mirim de Juiz de Fora. Email: milenaregina19@gmail.com

### **GERSON SOUSA DE OLIVEIRA**

Formado no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 2000, onde desenvolveu pesquisa de iniciação científica sobre ecologia de algas marinhas (epifitismo em co-diácea), no laboratório de Ecologia e Taxonomia de Algas Marinhas. Continuou sua formação acadêmica na Universidade Federal de Juiz de Fora

(UFJF), onde adquiriu em 2004, o segundo título de graduação ao concluir o Bacharelado em Ciências Biológicas. Neste período, trabalhou como estagiário, no herbário do Departamento de Botânica, onde desenvolveu trabalho de pesquisa de iniciação científica com plantas da família Malpighiaceae da Reserva Biológica Represa do Grama. É Pós-Graduado (Lato-Senso) do curso especialização em Gestão Ambiental em Municípios pela Estácio, concluído em 2010. Foi professor da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, de 2001 a 2012, onde atuou como professor de ensino médio em biologia, e no Colégio Politécnico Pio XII, de 2007 a 2017, onde atuou no ensino profissionalizante. Atualmente é professor da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro desde 2002, onde atua nos níveis fundamental e médio, e professor da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, onde atua no ensino fundamental, desde 2013. Email: gerbio24@gmail.com

#### NATÁLIA AIMAR FERREIRA

Bacharel em Ciências Humanas e graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Graduanda em História pela Universidade Estácio de Sá (modalidade EAD). Bolsista de extensão e iniciação científica de projetos da UFJF. Email: nati-sjdr@hotmail.com

#### AURÉLIO BRAGA DA CUNHA

Licenciado em História pela UFJF, especialista em Arquivologia pela USP, professor de História da Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora e do estado do Rio de Janeiro, responsável pelo Núcleo de Gestão da Qualidade da Rede de Ensino Doctum. Email: aureliobraga@hotmail.com

#### LUCIANA TEMPONI ROCHA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Pós-graduada em nível de especialização em Alfabetização pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Possui dois vínculos efetivos com a Prefeitura de Juiz de Fora desde 2001 e 2004, respectivamente, onde assumiu os cargos de Professor Regente das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal passando por várias experiências, inclusive a vice-direção da escola em que possui lotação. Email: lu.temponi@hotmail.com

#### PATRÍCIA QUINTINA PAULA

Formada em Magistério, graduada em Ciências, com habilitação plena em Matemática. Pós-graduada em Psicopedagogia e em Alfabetização e Letramento. Possui vínculo empregatício com a Prefeitura Municipal de Juiz de Fora - MG. É professora das séries iniciais do ensino fundamental, atua como professora de matemática de 5º ano e professora de Atendimento Especializado na Sala Multifuncional da E. M. Arlete Bastos de Magalhães. Possui conhecimentos práticos nas áreas de Educação Especial e Alfabetização Matemática. Tem interesse nas linhas de pesquisa em Alfabetização Matemática e Psicomotricidade – aliadas nas dificuldades de aprendizagem. Email: pattygelly2009@hotmail.com

#### ELIANE APARECIDA MATTOSO

Professora aposentada da Rede Municipal de Juiz de Fora, atuou durante 25 anos como professora regente e nos 5 anos finais de sua carreira em sala multifuncional, com atendimento especializado aos alunos da educação especial. Atualmente, coordenadora pedagógica da E. M. Arlette Bastos de Magalhães, formação em pedagogia e pós-graduação em psicomotricidade ambas no Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES). Email: elianemattoso@yahoo.com.br

#### LUÍS CARLOS

Formado em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora, possui especialização em Psicopedagogia pela Fundação Educacional Rosemar Pimentel/RJ (FERP) e mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Escola Pública pela UFJF. Atualmente é professor do ensino fundamental da rede municipal de Juiz de Fora. Atua há 28 anos na Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes. Já atuou na sala multifuncional com atendimento especializado aos alunos da educação especial e ocupou cargos de diretor e vice-diretor. Email: luca.oliv2009@gmail.com

#### KARINA HERNANDES NEVES

Doutoranda em Ciências Sociais na Universidade Federal de Juiz de Fora, realizando estudos na área de Sociologia da Educação sobre fatores que concorrem para o sucesso escolar, especialmente em escolas que atendem à clientela de menor renda com foco na reprodução ou não da desigualdade. Mestre em Gestão e Avaliação da Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Possui graduação em Letras - Português, Inglês e suas literaturas pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2001). Atualmente é Coordenadora do Núcleo de estudos afro-brasileiros e indígenas (NEABI)- IFF Bom Jesus e professora de Língua Portuguesa do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal Fluminense. Recentemente foi Coordenadora Regional de Avaliação da SEEDUC/RJ (Diretoria Regional Norte Fluminense). Tem experiência na área de gestão e avaliação, tendo atuado como Orientadora e Coordenadora. Também possui experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, atuando principalmente nos seguintes temas: produção de textos, poesia, educação. Email: kneves@caed.uff.br

#### GERALDO AMINTAS DE CASTRO MOREIRA

Possui licenciatura em Matemática pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ubá (MG) e pós-graduação lato sensu pela Faculdade Claretiana de Batatais (SP). É professor da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) na rede pública há 38 anos. Eleito Educador do ano de 2013 pela Academia Brasileira de Educação. Homenageado pelo Governo de Minas Gerais com a Medalha da Inconfidência pelos serviços prestados a educação no estado. Homenageado pela Faculdade Governador Ozanam Coelho com o título de professor Honoris causa. Professor premiado pela OBMEP há 11 anos. Professor homenageado pelo IMPA por ocasião no 10º aniversário da OBMEP. Email: cgeraldoamintas@yahoo.com.br