

O debate sobre a educação escolar sempre esteve sob a influência da controvérsia sobre a capacidade de os espaços a ela destinados produzirem transformações nos sujeitos expostos à sua ação pedagógica. Não é de hoje que a comunicação pedagógica propriamente escolar reivindica um tipo de transformação nos educandos que não se confunde com as transformações produzidas por outras modalidades de comunicação. No âmbito da escola, as condições sociais de comunicação são bastante diferentes das condições do *mass media* ou daquelas observadas nas cerimônias religiosas. Ao contrário dos efeitos do *mass media*, por exemplo, os efeitos da educação escolar tendem a se fixar perenemente nos modos de perceber, avaliar e classificar a realidade, mesmo depois de os conteúdos curriculares ensinados terem sido completamente esquecidos pelos ex-estudantes. Sem prejuízo da dimensão socializante da educação escolar, a ação pedagógica da escola encerra uma especificidade que, ainda hoje, é ditada por seus fins, isto é, introduzir, estabelecer e consolidar a capacidade de o estudante representar a realidade ordinária na forma de sistemas abstratos.

Das séries iniciais às últimas letras, os espaços de ensino e aprendizagem tipicamente escolares estiveram às voltas com o desafio de ampliar a capacidade cognitiva de apreender a realidade por meio de sistemas abstratos de complexidade progressiva. A este respeito, a pedagogia propõe-se como fim racionalizar o trabalho escolar, de modo que todos aqueles que a ele se submetem por período prolongado passem a incorporar disposições intelectuais que não seriam adquiridas no âmbito familiar ou em outros espaços de socialização.

O século 21, metáfora cronológica para designar a emergência de dinâmicas tendentes a deslocar o ambiente cognitivo e moral das sociedades industriais, irrompe anunciando um novo mundo. Neste novo contexto, a velocidade dos acontecimentos promete relativizar a validade de todas as teorias ou sistemas abstratos de representação estável da realidade social, cultural ou natural. A teoria é filha da escrita, e sua função primária é explicar ou esclarecer um fenômeno. Por seu turno, a velocidade de processamento das informações dos modelos digitais contemporâneos busca fornecer ao usuário uma espécie de intuição sobre as relações de causa e efeito presentes no modelo. A teoria explica; os modelos digitais simulam.

Para Pierre Lévy, a simulação mental dos movimentos e reações possíveis do mundo exterior é crucial para todos os organismos capazes de aprender. Ao

contrário da teoria que concentra o seu esforço na produção de uma rede de enunciados autossuficientes e objetivos, cuja interpretação independe das condições particulares de sua recepção, a simulação, ao ampliar os poderes da imaginação, volta-se para a satisfação de critérios de pertinência aqui e agora. Portanto, inversamente aos referentes intelectuais valorizados em uma ecologia cognitiva definida pela escrita – tais como um sentido linear da História ou a verdade fora do tempo e do espaço –, o conhecimento por simulação irá valorizar as circunstâncias particulares de seu uso, o momento oportuno, a situação. A noção de tempo real do universo digital expressa a principal característica do conhecimento por simulação: a condensação no presente, a dimensão pontual do tempo. Não é preciso muita perspicácia para intuir que, a se confirmar esta configuração do ambiente cognitivo do século 21, a forma escolar, herdeira da Revolução Francesa e da Era das luzes, estará sendo desafiada em sua capacidade de dotar os educandos das competências, habilidades e atitudes requisitadas por uma época em que o desempenho parece avançar sobre o território da verdade.

Tempos pós-modernos? Talvez, mas as questões historicamente lançadas à forma escolar e aos seus principais atores, os professores, continuam as mesmas: O que ensinar? Como ensinar? Por que ensinar? Para quem ensinar? É nesse contexto que a revista Pesquisa e Debate em Educação lança o primeiro número de seu quarto volume. Quais são as competências do século 21? Esta questão encerra muitos dos desafios intelectuais à educação escolar contemporânea.

Renato Kraide Soffner abre o presente número, chamando à atenção a importância de se desenvolver um modelo conceitual de avaliação de competências pessoais e profissionais, valorizadas nas condições da época presente. A ideia que organiza o argumento do autor é a de que não apenas aos gestores interessa a familiarização com a chamada educação para as “competências do século 21”, mas esta também é importante para o planejamento da vida dos cidadãos deste novo século.

Lucelia Cristina Brant Mariz Sá prossegue explorando a questão das competências do século 21. Em seu artigo, a autora concentra a atenção nas práticas exemplares dos gestores da Escola Estadual Julião Mendes, localizada em Janaúba-MG. Trata-se de um rico relato de uma experiência bem-sucedida de proporcionar aos alunos a formação nas competências requeridas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, interpessoais e intrapessoais. Com base na teoria de Fernando Reimers, a equipe gestora da escola empreendeu um projeto de mudança, baseado em redes de colaboração, que transformou a história da instituição.

Liliane Cecília de Miranda Barbosa aborda a questão das competências para o século 21 em outro nível. A autora dirige a atenção para o projeto da Secre-

taria de Estado da Educação de Minas Gerais, denominado “Reinventando o Ensino Médio”. Observa-se, no texto, um notável esforço comparativo das bases do projeto da Secretaria com as recomendações sugeridas pelo Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século 21. Sua contribuição resulta em uma proveitosa análise do potencial do projeto de reinvenção do Ensino Médio como instrumento de transformações das escolas para desenvolver as competências exigidas em um contexto marcado pela globalização das relações políticas, econômicas e culturais. Porém, a autora também ressalta os problemas enfrentados durante a implantação do projeto que compreenderam a falta de planejamento, comunicação e articulação entre as esferas estadual e federal, o que acabou gerando sucessivas crises que precipitaram o encerramento precoce do projeto.

Antonia Régina dos Santos Abreu enriquece o debate educacional, questionando o grau de influência das relações raciais na prática pedagógica de professores do Ensino Fundamental. A autora não faz concessões à noção de uma suposta igualdade racial da sociedade brasileira. Partindo da constatação de que nossa sociedade adota o preconceito racial como um dos principais critérios de avaliação social do outro, afirma que a escola e aqueles que nela atuam têm a obrigação de intervir no atual estado das relações raciais no Brasil. Para ela, o respeito à diferença deve ser o objetivo de uma ação educadora em uma sociedade racista, mas a relação entre professores e alunos é, não raras vezes, marcada por práticas discriminatórias que sufocam o direito das crianças de verem respeitadas sua cultura e etnia afrodescendente.

Bianca Ribeiro de Souza Ferreira prossegue na investigação das relações étnico-raciais nas escolas públicas brasileiras. Resultado da pesquisa para a defesa de sua dissertação de mestrado, a autora escolheu as turmas do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Mário Costa Neto, em Salvador-BA, para estudar os dez anos da implantação da Lei 10.639/2003. Esta lei federal tornou o conteúdo de História e Cultura Afro-Brasileira obrigatório nos currículos das escolas. Priorizando a investigação das relações étnico-raciais dos alunos, a pesquisa constatou muitos problemas na aplicação dos dispositivos legais. Estes vão desde a desmotivação dos professores até a manifestação do que a autora denominou de “dissimulação do combate ao racismo”, que, por seu turno, acaba por reafirmar o preconceito racial, em vez de enfrentá-lo, visando a sua erradicação do espaço escolar.

Francisco das Chagas Rodrigues de Oliveira introduz outra dimensão no acesso debate acerca das competências. Trata-se de estudar as competências pedagógicas dos professores que atuam na educação pública. A delimitação geográfica do estudo foi a microrregião Sertão de Crateús, no Ceará. Resultado de uma pesquisa levada a cabo para constituir a base de sua dissertação de mestrado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Gestão e

Avaliação da Educação Pública do CAEd/UFJF, o autor buscou identificar e problematizar as ações das equipes gestoras de quatro escolas sob a jurisdição da 13ª CREDE. Nas quatro unidades da amostra, havia apoio às atividades de formação continuada dos professores. Ao final, constatou que alguns professores e gestores são portadores de uma visão diferenciada sobre o processo formativo. A perspectiva desses profissionais é a de protagonizar um processo formativo inteiramente desenvolvido no âmbito da escola, como fruto de uma consciência madura dos desafios educacionais colocados pelas demandas que emergem de uma prática pedagógica, sintonizada com a cultura educacional do atual século. Destaque para a dimensão crítica conferida pelo autor às iniciativas de formação inicial de professores, à luz da perspectiva teórica de interpretação dos dados da pesquisa qualitativa por ele realizada.

Vânia Lúcia da Silva encerra a Seção Pesquisa Aplicada deste número da revista Pesquisa e Debate em Educação, apontando os limites e as possibilidades da implantação do Programa Primeira Escola em duas unidades infantis. Trata-se de um desafio de monta para qualquer gestão escolar. O trabalho analisou os critérios de distribuição de vagas da Educação Infantil em duas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) da rede municipal de Belo Horizonte: Delfim Moreira e Timbiras. Com foco no impacto da implantação para a gestão das UMEIs, a autora desenvolveu uma pesquisa qualitativa nas unidades e constatou altas taxas de cancelamento das matrículas. A expressiva desistência das matrículas trouxe consequências negativas para as dimensões administrativa e pedagógica das UMEIs. A autora conclui que a superação das taxas de cancelamento das matrículas depende de mudanças nas estratégias de implementação do Programa.

A Seção Comunicação e Desenvolvimento Profissional reserva espaço para uma conversa com adolescentes. O objetivo de Tiago Rattes de Andrade foi levantar as possibilidades de construção de estratégias para a gestão escolar a partir de uma experiência de trabalho fora do ambiente escolar. Sua participação na realização de uma oficina de criação literária em um Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), localizado em um bairro periférico da cidade de Juiz de Fora-MG, proporcionou-lhe subsídios para elaborar sugestões de fortalecimento da gestão escolar. Por meio de entrevistas com adolescentes, Tiago percebeu que há uma centralidade de referência por parte deles na escola e na família que pode exercer forte influência em suas decisões mais sensíveis quanto ao seu futuro. O texto é um convite à reflexão sobre as possibilidades de qualificar as ações da escola que se encontram disponíveis para as equipes gestoras, caso estas estejam abertas a conhecer mais ampla e profundamente o universo dos seus educandos.

Concluindo este número, a última seção, denominada “Opinião e Debate”, apresenta os estudos de Luís Antônio Fajardo Pontes sobre o movimento estadunidense de reforma educacional. A proposta do autor foi realizar uma apresentação sintética da evolução, dos desafios e a relação que as últimas reformas daquele país mantiveram com o conceito de “habilidades do século 21”. As reformas tiveram como pontos centrais a promoção da qualidade e da equidade educacional. O autor privilegia dois mecanismos específicos que estiveram presentes na agenda das reformas: (i) a adoção de sistemas de prestação de contas, baseados em resultados de testes em larga escala de habilidades acadêmicas específicas dos alunos, e (ii) a enorme atenção dispensada às ditas habilidades do século 21. Para Luís Antônio, as reformas educacionais assumiram um significado estratégico para os Estados Unidos, e por isso havia uma evidente preocupação dos governos e da sociedade com a evolução das práticas que promovessem a educação escolar, centrada nas controversas habilidades do século 21. O objetivo do autor foi levantar os avanços e obstáculos presentes nas recentes reformas e, especialmente, nos sistemas de avaliação do desempenho dos alunos nos EUA, a partir do enquadramento definido pelas chamadas novas competências do presente século. Trata-se de uma temática bastante atual e de alto interesse para a reflexão a respeito dos sistemas educacionais nacionais na atualidade.

As “competências do século 21” podem ser entendidas como mais uma provocação ao tradicional modo de fazer educação escolar no Brasil. Nos últimos anos, a emergência de uma nova classe média ou nova classe trabalhadora apoiou-se no controle da inflação, na elevação do poder de compra real do salário mínimo, na ampliação do crédito e nas políticas de transferência de renda, implementadas pelo Governo Federal. Esta nova classe trabalhadora começou, então, a demandar com mais intensidade os serviços públicos. No que respeita à educação, encontrou na escola pública um contexto de desolação, com péssimos serviços e institucionalidade anômica. É muito difícil falar em promover as competências para o século 21 em uma escola cujos padrões de funcionamento ainda remontam ao século 19. A par das péssimas condições de trabalho e remuneração pouco atrativa, permanecem em aberto os desafios pedagógicos e de gestão para a renovação e reestruturação do ensino público nacional. Nesse contexto, aspira-se a que as ditas “competências do século 21” não venham a ser mais uma imposição de significações a legitimar e dissimular as relações de força que estão na base das profundas divisões sociais que sempre marcaram os sistemas educacionais brasileiros ao longo de sua história.

Uma boa leitura!

Eduardo Magrone

*Editor-chefe*

# Competências do Século 21



**Renato Kraide Soffner**

Doutor em Educação (UNICAMP); Pesquisador e docente permanente do PPGE (UNISAL).

## RESUMO

Este ensaio crítico discutirá as chamadas “competências do século 21”, que têm sido, recentemente, objeto de um crescente interesse por parte de gestores e pesquisadores em educação. A partir do levantamento da literatura condizente com o tema, e com os objetivos de se desenvolver um modelo conceitual e aplicado de avaliação de competências pessoais e profissionais de valor para o novo século, conclui-se que tal modelo conceitual é importante para os aprendentes no planejamento de suas vidas.

**Palavras-chave:** Competências. Século 21. Modelagem.

## ABSTRACT

This work intends to be a critical essay that will discuss the so-called "21<sup>st</sup> century skills", which have been recently object of an increasing interest on the part of managers and researchers in education. From the survey of literature befitting the theme, and with the goals of developing a conceptual and applied model of personal and professional skills assessment of value for the new century, it concludes that such a conceptual model is of value to learners in planning their lives.

**Keywords:** Competences. 21<sup>st</sup> century. Modelling.

## Introdução

Discutem-se aqui os conceitos referentes às competências e aos processos de aprendizagem necessários para as pessoas que vivem, se educam e atuam no novo século. Há a sensação ampla de que é necessário aprender de forma permanente para o enfrentamento de tanta luta por oportunidades num mundo competitivo. Nossa visão é a de que aprender significa desenvolver novas competências e realizar o potencial humano que cada um de nós traz dentro de si, mas que precisa ser exposto no dia a dia do viver. Uma das expressões mais citadas hoje em dia na área da educação – "Aprender a aprender" – corre o risco de ser mais uma bela frase do que algo realmente compreendido e aplicado. Construir conhecimentos envolve, entre outras coisas, perceber semelhanças, abstrair o essencial, criar conceitos, elaborar generalizações, construir modelos, inventar métodos para testar generalizações e modelos, derivar de nossos modelos formas de agir ancoradas na realidade e coerentes umas com as outras. Na área do fazer, construir competências, ou "saber-fazer", envolve, entre outras coisas, desenvolver conjuntos integrados de habilidades e competências.

## Competências

Discutiremos inicialmente os conceitos relacionados a um modelo de avaliação de competências, baseado em indicadores efetivos dos processos de ensino e aprendizagem e das necessidades da atualidade. O documento "A Nation at Risk"<sup>1</sup>, produzido pelo governo norte-americano em 1983, já alertava para o empobrecimento cognitivo causado na educação pública americana pela falta de competência na aplicação de todo um escopo epistemológico e pedagógico na realidade educativa cotidiana.

Sabemos que alterações pontuais na educação pouco afetam o real incremento de desempenho pedagógico. Atacam-se muitas vezes as consequências, e não as causas. O que a sociedade e as empresas exigem dos egressos escolares, e o que as escolas fornecem como tal são de uma diferença abismal. Competências reais são necessárias, e não habilidades de memorização ou execução de algoritmos e de heurísticas totalmente distanciados da aplicação prática em solução de problemas ou tomada de decisão, que nos surgem a cada dia na vida real. O período da educação formal (escolar) parece ser um grande "preparar para algo que vem depois", que nunca chega. Vem daí a dificuldade em se justificar a necessidade de ensino de alguns conteúdos – a promessa de aplicação que nunca se realiza.

O que o relatório critica, na verdade, é o real e ineficiente desenvolvimento de competências para a vida que os sistemas modernos de ensino oferecem. *Competências* são, pela concepção de Bloom<sup>2</sup> e colaboradores, co-

1. U.S. Department of Education. *A nation at risk: the imperative for educational reform*. Disponível em <<http://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html>>. Acesso em 09 out. 2011.

2. Benjamin Bloom e colaboradores apresentaram a "Taxonomia de Objetivos Instrucionais", em que definem de forma inédita o conceito de competências humanas (BLOOM, 1956).



nhcimentos, habilidades e atitudes necessários para a vida, dentro de uma perspectiva de desempenho pessoal e profissional baseado em metas estabelecidas para o bem viver. É o preparo e a qualificação para o desempenho das atividades de vida, inclusive as profissionais. Tais competências são desenvolvidas pela educação escolar, mas, também, pela educação não formal (a que ocorre fora da escola), por meio de capacitações, treinamentos e experiências do dia a dia.

As citadas competências dos tipos de conhecimento, habilidades e atitudes podem ser categorizadas da seguinte forma (BLOOM, 1956):

- a) **Dimensão Cognitiva:** desenvolvimento de competências intelectuais;
- b) **Dimensão Afetiva:** emocional, sentimentos, valores, apreciação, entusiasmo, motivação, atitudes, juízos, opiniões;
- c) **Dimensão Psicomotora:** movimento físico, sentidos, coordenação, áreas motoras e sensoriais.

Podemos detalhar tais grupos de competências com o emprego de alguns termos que nos auxiliam na determinação de um equivalente mais aplicado destas:

- a) **Dimensão Cognitiva:** desenvolvimento de competências intelectuais.
  - **Conhecimento:** reconhecer ou relembrar fato, conceito ou procedimento; apresentar ideias, poesia, trabalho, falar e escrever certo, tendências, classificações; investigar, indagar, definir, relembrar, reconhecer, quem, o que, quando, como, onde, descrever, listar, associar, ordenar.
  - **Compreensão:** entender fato, conceito ou procedimento; interpretar e extrapolar; explicar (algoritmo), discutir, comparar, prever, descrever, inferir, aclarar; entender o significado, interpretar instruções e problemas, explicar com as próprias palavras.
  - **Aplicação:** aplicar fato, conceito ou procedimento; usar numa nova situação ou nova abstração; usar, escolher, escrever, resolver, calcular, prever, produzir, preparar.
  - **Análise:** Analisar fato, conceito ou procedimento; pensamento de ordem superior e crítico; concluir, analisar, separar em partes, comparar, esquematizar, ilustrar, deduzir por lógica, diferenciar entre fatos e inferências.
  - **Síntese:** Criar fato, conceito ou procedimento; combinar partes para formar um todo maior que a mera soma das partes; novo padrão ou estrutura;

combinar, compilar, construir, compor, criar, projetar, planejar, escrever, sintetizar, resolver, desenvolver, inovar.

- **Avaliação:** Avaliar fato, conceito ou procedimento; julgar mérito, solução de problema, ideias; comparar, concluir, contratar, escolher, criticar, defender, avaliar, interpretar, julgar, decidir, argumentar, discutir, valorar.

b) **Dimensão Afetiva:** emocional, sentimentos, valores, apreciação, entusiasmo, motivação, atitudes, juízos, opiniões.

- **Caracterizar por Valor:** Manter sistema de valor que controla o comportamento (pessoal, social e emocional): autoconfiança, cooperação, ética, comprometimento, julgamento.
- **Organização:** Organizar valores em prioridades (conflitos, diferenças), comparar, relacionar e sintetizar valores.
- **Valorar:** Dar valor a pessoa, objeto ou comportamento.
- **Participação Ativa:** Atender e reagir a fenômenos particulares, discussões, apresentações, questionamentos.
- **Prontidão:** Atenção às opiniões do outro, alteridade.

c) **Dimensão Psicomotora:** movimento físico, sentidos, coordenação, áreas motoras e sensoriais.

- **Movimentos reflexos** (não aprendidos).
- **Movimentos fundamentais** (como andar, correr etc.).
- **Movimentos competentes:** aqueles mais avançados.
- **Percepção:** resposta à estímulo, sentidos.
- **Habilidades físicas:** força, agilidade.
- **Linguagem do corpo.**
- **Precisão, manipulação** (seguir roteiro), **imitação** (arte, desenho), **velocidade, distância.**
- **Procedimentos e técnicas** (em execução).

Estas competências podem ser alinhadas de forma a gerarem um metamodelo (*framework*) de grande utilidade para o indivíduo ou profissional do século 21, como veremos a seguir.

Cada combinação de competências apresentada pode ser planejada pela pessoa interessada no tema, de forma a garantir que habilidades reais e efetivas sejam desenvolvidas. Para isso, determinam-se quais são as competências necessárias para cada função ou atividade componente da própria formação. Aqui devem ser separadas competências natas daquelas básicas

e essenciais desenvolvidas pela educação, e mesmo competências posteriores ao ciclo de formação básica. Para cada componente, listam-se as necessidades cognitivas, sensório-motoras e atitudinais pertinentes, e estima-se o valor atual em confronto com o que seria desejado após o processo educativo. Aqui são inseridos os valores já apresentados do modelo de Bloom, em termos de verbos e ações que caracterizam cada competência trabalhada.

A diferença de valor entre o real e o desejado é o que se convencionou chamar de *gap*, ou seja, um intervalo de competência a ser preenchido pelo processo educativo. Cada intervalo desse tipo terá associado um plano de desenvolvimento de competências, com *objetivos, metas, cronogramas, currículo personalizado, meios, técnicas, tecnologias e ambientes de desenvolvimento*, bem como um *instrumento de avaliação e controle do processo* como um todo. Lembremos que a aprendizagem é um processo de *feedback loop* (ciclo fechado de retroalimentação) que precisa ser reavaliado continuamente.

Mas quais seriam as competências de valor, em termos mais gerais, para o cidadão do século 21?

Em função de todas as possibilidades de mapeamento de competências proporcionado pelo modelo de Bloom, adaptamos e reagrupamos algumas delas de forma que se pudesse gerar uma coletânea de competências de grande valor para o cidadão e profissional do século 21, nas seguintes modalidades:

- » **Gestão da Informação** – Trata da efetiva utilização de informação na vida pessoal e profissional.
  - Gerenciamento do excesso de informação.
  - Gerenciamento da ansiedade causada pelo excesso de informação.
  - Tomada de decisão baseada em gestão de informação.
  - Aquisição de informação (vários sentidos humanos): busca, pesquisa.
  - Organização da informação adquirida.
  - Interpretação e análise da informação.
  - Recuperação da informação armazenada.
  - Transmissão da Informação e processos de comunicação.
  
- » **Competências Gerais** – Necessárias aos processos rotineiros da vida pessoal e profissional.
  - Metacognição: especificar objetivos e metas de aprendizagem, monitorar processos mentais e psicomotores (importância, eficácia, motivação, resposta emocional).
  - *Mindset* descentralizado.

- Visão de futuro, cenários.
  - Decisão por procedimentos analíticos e quantitativos.
  - Otimização de processos e recursos.
  - Previsão/extrapolação.
  - Análise estatística de processos e fatos.
  - Geração e análise de relatórios e documentos de apoio à decisão.
  - Pensamento sistêmico da vida e dos processos profissionais.
  - Conhecimento de negócios globais.
  - Orientação por processos e informação.
  - Gestão do Conhecimento.
  - Análise estratégia pessoal e profissional.
  - Habilidade em inovação e melhoria contínua.
  - Criatividade.
  - Criação e agregação de valor a processos de rotina.
  - Técnicas de solução de problemas.
  - Técnicas de tomada de decisão.
  - Gerenciamento de projetos pessoais e profissionais.
  - Pensamentos estratégico, crítico, criativo.
  - Empreendedorismo.
  - Identificação de oportunidades.
  - Negociação.
  - Autogerenciamento da vida pessoal.
  - Autogerenciamento da carreira e vida profissional.
  - Liderança.
- » **Gestão Tecnológica** – Necessária para a gestão de recursos informacionais e computacionais da modernidade.
- Conhecimento tecnológico e atualização permanente em novas tecnologias.
  - Aprendizagem contínua baseada em tecnologia (autonomia no *aprender a aprender*).
  - Produção de conteúdo pessoal e colaborativo.
  - Interação em comunidades virtuais de aprendizagem.

- Colaboração.
- Relacionamentos (interpessoal, redes).

A respeito de competências tecnológicas, citamos o trabalho de Meister (1999), em Educação Corporativa, e de Rosenberg (2002), em *e-Learning*. Os dois autores defendem a visão de aprendizagem permanente por meios de novas tecnologias da informação e comunicação, nas dimensões pessoal e profissional, mas também corporativa.

Especificamente em relação a competências pedagógicas, Perrenoud (2000) apresentou as chamadas “dez novas competências para o ensinar”, quais sejam: 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) administrar a própria formação contínua.

Edgar Morin (2001) foi convidado pela UNESCO, em 1999, a sistematizar um conjunto de reflexões que servissem como ponto de partida para se repensar a educação do século 21. Identificou, então, os sete saberes necessários ao cidadão educado do século 21, que assim detalhou:

- as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão;
- os princípios do conhecimento pertinente;
- ensinar a condição humana;
- ensinar a identidade terrena;
- enfrentar as incertezas;
- ensinar a compreensão;
- a ética do gênero humano.

Cada grupo de competências apresentado deve ser, portanto, analisado pela pessoa interessada em gerir suas próprias competências, opondo níveis desejados para determinada atividade com a situação atual.

## Aprendizagem

Aprender é, basicamente, construir novos conhecimentos. Ao processo de aprender chamamos *aprendizagem*. Para Bruer (1993), a aprendizagem depende sempre de conhecimento anterior: aprendentes constroem ativamente o entendimento pela seleção da experiência atual, por exemplo, de uma aula,

e dos esquemas preexistentes, armazenados na memória de longo prazo. É aqui que surgem conflitos, originados da experiência empírica e da intuição, ou do ensino incorreto, em alguns casos.

A condução dos processos educativos parece considerar um empirismo característico da ausência de uma aprofundada discussão e entendimento sobre o tema. Becker (1993) o chamou de “bom senso pragmático”. As pessoas, e não apenas os professores, precisam conhecer as bases epistemológicas da construção do conhecimento, sem falar da própria avaliação de aprendizagem.

O processo de aprender não é mera transmissão de informação e de saberes, como se pode pensar inicialmente. Aprendentes não são os seres ideais, homogêneos e motivados, previstos nos compêndios pedagógicos. As pessoas aprendem pela relação entre a dimensão subjetiva e o mundo concreto, podendo ser mediadas pela figura do professor, pelo menos na educação formal.

Daí a importância da manipulação do meio pelo aprendente (que Jean Piaget<sup>3</sup> chamou de ação de primeiro grau), como observamos no momento em que uma criança monta e desmonta um brinquedo<sup>4</sup>. Sabemos, também, que outra ação será necessária (ação de segundo grau – mais abstrata), a fim de que o aprendente possa abstrair de forma reflexiva a explicação sobre a estrutura do que aprende, mesmo que empiricamente, e por tentativa e erro (aqui o *erro construtivo* de Piaget).

Em função de toda a discussão anterior, Bruer (1993) apresenta uma proposta de modelo de processos de ensino e aprendizagem, com base em:

- Conhecimento de domínio específico;
- Estratégias de aprendizagem geral;
- Habilidades gerais (pensamento geral, estratégias de estudo);
- Metacognição.

Em relação à Metacognição, constam como competências a serem desenvolvidas no aluno: a) prever resultado da solução de problemas; b) checar resultados das próprias ações (*funcionou?*); c) monitorar o progresso para a solução (*como estou indo?*); d) testar quão razoável as ações e soluções são contra a realidade maior (*faz sentido?*).

A aprendizagem é evidenciada por uma ampla categoria de qualidades e comportamentos, quantificáveis ou não, do aluno. Consideremos, por exemplo, a já citada e explicada “Taxonomia de Objetivos Instrucionais” de Benjamin Bloom (BLOOM, 1956), que considera a aprendizagem em termos de competências de conhecimentos, habilidades e atitudes, nas dimensões cognitivas, sensoriais e atitudinais.

3. Jean Piaget foi um epistemólogo suíço famoso pela autoria da linha psicológica e pedagógica denominada Construtivismo (cf. PIAGET, 1975).

4. Confira Seymour Papert (1980) – O prefácio do livro, no qual o autor aborda as chamadas “engrenagens da minha infância”. Papert aprendeu conceitos básicos da Matemática brincando com engrenagens de várias relações que tinha ganhado de um parente. Aprendeu, portanto, de forma lúdica e divertida, curiosa, o que vai marcá-lo pelo resto da vida, mesmo quando se tornou um matemático por profissão.

Em outro trabalho, Bloom e colaboradores afirmaram que a aprendizagem inclui a habilidade de analisar e integrar os fatos, de aplicá-los a novas situações, e de avaliá-los criticamente dentro do amplo contexto disponível a pessoas educadas (BLOOM, MADAUS & HASTINGS, 1981).

Aprendizagem pode ser definida, também, como sendo ganho de competência; esta última, por sua vez, pode ser definida (como visto) como a capacidade de realizar de forma adequada o processo em consideração. A aprendizagem gera inovação (mudança de estado), que, por seu turno, aumenta a competitividade e o desempenho das pessoas e das organizações. Note-se aqui a importância estratégica do tema.

Do ponto de vista das teorias da aprendizagem, podemos considerar duas grandes linhas para o assunto *aprendizagem*: as teorias comportamentais – nas quais o meio, o comportamento e o estímulo-resposta têm participação decisiva nas definições (modelo proposto por Skinner e Pavlov) –; e as teorias cognitivistas – nas quais a aprendizagem é considerada relação do sujeito com o mundo externo, via processos de comunicação e organização interna do conhecimento. A principal linha da teoria cognitivista é a interacionista (Piaget e Vygotsky), segundo a qual o conhecimento não está apenas no sujeito ou no objeto, mas na interação destes.

A aprendizagem é, então, o processo de organização de informação e integração do material pela estrutura cognitiva. Preocupa-se com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e utilização das informações, no plano da cognição. O objeto de estudo é o pensamento (decorrência da teoria da computação e da linguística), e o ponto de partida são as operações mentais (pensamento, memória, raciocínio, linguagem). Também o papel da motivação na aprendizagem deve ser considerado.

Outras duas visões a respeito da aprendizagem poderiam ser consideradas nos dias atuais: a visão cartesiana, baseada em causas e efeitos, num modelo linear; e a visão complexa, sistêmica, baseada em complexidade e auto-organização.

Senge (1990) declara que a capacidade e a velocidade do aprendizado coletivo das pessoas numa organização formam a verdadeira vantagem competitiva sustentável. Dentro da discussão que relaciona a aprendizagem individual e sua correspondente aprendizagem organizacional, há certa falta de consenso entre os autores da área. Dois grupos principais podem ser destacados nesta discussão: aquele que enxerga a organização como soma das atividades cognitivas de cada indivíduo (e que tem representações do mundo resultantes de novas experiências), e aquele que considera que a própria organização tem capacidade de aprendizagem, semelhante à do indivíduo.

E as capacidades coletivas da gestão da informação e do conhecimento têm sido confirmadas por autores como Lévy (1999).

Senge apresentou, ainda, o conceito de *organizações aprendentes* (SENGE, 1990), que são aquelas que criam o ambiente e os meios para que as pessoas aprendam de forma contínua. As cinco disciplinas de aprendizagem de Senge são:

- » **Mestria pessoal** (*personal mastery*): capacidade para atingirmos resultados de acordo com a nossa noção do que é realmente importante.
- » **Modelos mentais**: capacidade para identificar os nossos modelos interiores do mundo, trazê-los à superfície e questioná-los.
- » **Construir uma visão partilhada**: ter imagens do futuro partilhadas, capazes de alimentar e estimular o genuíno compromisso e envolvimento.
- » **Aprendizagem coletiva** (*team learning*): capacidade de manter verdadeiro diálogo, abandonando preconceitos e pensando no conjunto.
- » E a quinta disciplina, título do livro, **o pensamento sistêmico** (*systems thinking*): considera as relações entre componentes de um sistema de pessoas, e não as usuais relações de causa e efeito.

Nas palavras de Senge, trata-se "de um quadro conceitual, um corpo de conhecimentos e ferramentas que foram desenvolvidas ao longo dos últimos cinquenta anos, para tornar os padrões claros e nos ajudar a ver como os alterar com o menor esforço" (SENGE, 1990, p. 7). Estas cinco disciplinas têm de ser desenvolvidas em conjunto. A quinta disciplina (pensamento sistêmico) é a que integra todas as outras disciplinas, fundindo-as num corpo coerente de teoria e prática.

A definição de Argyris e Schön (1978) considera o aspecto replicável dos novos conhecimentos e competências. Para Piaget, na assimilação e acomodação das novas estruturas, estão nossas experiências no mundo e conceitos mentais existentes. Também a memória faz a relação entre as aprendizagens individual e organizacional. A aprendizagem tem a ver com o processo de aquisição, ao passo que a memória tem relação com a retenção do que foi adquirido (KIM & MAUBORGNE, 1997). Os modelos mentais, como descritos por Senge (1990), dão uma conotação dinâmica à memória, já que afetam a forma de visão e de ação do sujeito no mundo. Modelos mentais podem ser positivos na visão de mundo, mas podem também restringir nossa compreensão de fatos ou experiências novos.



Em relação direta com o aprender, sabemos que ensinar não é apenas transferir para alguém o conteúdo dominado pelo professor. É tarefa complexa de comunicação e motivação, e muito mais do que o simples ensinar de fatos, teorias e métodos. É preciso capacitar o aprendente para o pensamento racional e crítico, para a solução de problemas reais, e para a tomada de decisões importantes, com uma sólida capacidade de avaliação crítica da informação disponível, a fim de construir conhecimentos de ampla aplicação em sua vida pessoal e profissional. Mais que isso, é preciso ser autossuficiente nas questões da aprendizagem.

O Relatório Delors da UNESCO – também conhecido como “Os Quatro Pilares da Educação do Século 21” – é considerado fundamental quando pensamos a aprendizagem e as competências necessárias ao mundo contemporâneo. É o produto final do trabalho da Comissão Internacional sobre Educação para o Século 21, cujo trabalho foi coordenado por Jacques Delors. Tal relatório foi editado no formato de livro, em 1999, intitulado “Educação: Um Tesouro a Descobrir”. É ainda proposta uma educação direcionada para as quatro competências que se prevê necessárias para um cidadão do século 21: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, e aprender a ser*. Seriam estes os pilares de uma boa educação.

A educação tradicional focaliza o *aprender a conhecer*, e também o *aprender a fazer*. Mas estes não seriam suficientes sem os outros domínios da aprendizagem, mais subjetivos e dependentes da pessoa. Levando em consideração os pressupostos da UNESCO, é fato reconhecido e difundido que a nova geração de aprendentes possui características que a geração anterior não apresentava (TAPSCOTT, 1998; VENN & VRAKING, 2009). Estamos bastante preocupados com uma geração que troca a leitura de livros por horas e horas a fio em um computador, num ambiente fechado, longe das brincadeiras de rua e de um convívio social. Teremos que nos adaptar a algumas dessas características, se quisermos acompanhar um modelo ajustado de expectativas do nosso público-fim, que são os estudantes. E para Tishman *et al.* (1999), apresentando-se como variável complicadora, a distância entre teoria e prática é característica de um mundo que produz grande quantidade de pesquisa, mas pouco aplica em termos reais de aprendizagem.

Bruer (1993) propõe que seria a síntese das variantes pedagógicas a melhor aposta para uma educação que forma pessoas competentes, do ponto de vista da aprendizagem. A ênfase recai nas habilidades de ordem superior, que são o ponto em que a educação tradicional e conteudista vai ser abandonada, e substituída por uma nova proposta de real valor para a formação do ser humano moderno. Para isso, teremos que mudar a escola padrão (e suas salas de aula estereotipadas), e formar pessoas capazes de criar ambientes

de aprendizagem e de tornarem-se aprendentes inteligentes – ou seja, trata-se de uma nova forma de educação permanente.

Bruer (1993) ainda classifica ações pedagógicas em termos de: o que ensinamos (disciplinas formais; pensamento geral e habilidades de aprendizagem; conhecimentos e habilidades em domínios específicos), e, em oposição, como ensinamos.

Para Lowman (1995), o planejamento instrucional – além do uso de tecnologias e de métodos colaborativos – é importante, pois aprender é exercício de relações humanas, mais do que a mera transferência de conteúdos. O confronto entre as grandes áreas do conhecimento humano que servem de base para o tema, quais sejam, a Psicologia (cognição, motivação, processos de aprendizagem); a Epistemologia (a natureza do conhecimento); e a Pedagogia (didática, avaliação, metodologia, construção do conhecimento) vai nos conduzir a uma análise racional do assunto.

Como argumenta Lowman (1995), até que ponto aprender é função específica e condicionada do ensinar? Até que ponto podemos avaliar o ensino com base no que as pessoas aprendem? É importante considerar, quando tratamos do tema avaliação de aprendizagem, a diferença entre correlação e causa (BRUER, 1993). Por exemplo, um diagnóstico médico por mera correlação avalia os sintomas que implicam na doença em questão, mas não faria uma proposta de tratamento, ou até mesmo de prevenção. Muitos testes escolares são baseados em correlações estatísticas não explicadas (são, na verdade, previsões de desempenho, mas não ajudam a melhorar ou a prevenir problema de aprendizagem). Existe a necessidade, portanto, de que a avaliação da aprendizagem considere o diagnóstico, a ação corretiva a ser tomada, e a possível prevenção de problemas futuros. Testes não devem apenas medir a aprendizagem, mas melhorá-la (note-se que aqui existe uma forte influência dos conceitos de retroalimentação da Cibernética).

## **Conhecimento e competências**

O conhecimento é componente essencial dos seres vivos, e tem dimensões biológicas (adaptação ao ambiente e ao meio), filosóficas (teoria do conhecimento), psicológicas (relação com a inteligência), pedagógicas (relação com a aprendizagem e desenvolvimento humanos), e tecnológicas (as tecnologias da inteligência). Num cenário caracterizado por mudanças constantes e concorrência crescente, a sobrevivência pessoal e profissional depende, fundamentalmente, da capacidade de transformar conhecimento em competências.

O conhecimento, como visto, é parte de uma dimensão maior, a competência. Interessa-nos, portanto, saber como transformar tal conhecimento em compe-

tências. Para tanto, cabe analisar o conhecimento tendo em vista a sua relação com habilidades e atitudes que podem contribuir para o sucesso pessoal e profissional.

Em função das diversas abordagens com as quais podemos trabalhar o conceito de conhecimento, é possível encontrar na literatura uma vasta exploração científica do tema. De um modo geral, o conhecimento pode ser oriundo da carga genética animal, ou seja, da porção inata de conhecimento que o sujeito herda de seus antecessores. Com o decorrer da vida, e pela interação com o ambiente, o indivíduo acumulará conhecimento a partir da captação exterior de estímulos informacionais, via sistema sensorial. É o que chamamos de processo de aprendizagem, utilizado pelo animal como forma de adaptação ao meio, que está em mutação permanente. Esta é a visão biológica do assunto (SOFFNER, 2007).

Pois bem, definir conhecimento nos obriga a caracterizar um sujeito e um objeto, quais sejam, o sujeito cognoscente e o objeto conhecido. O primeiro é o ator do processo de criação ou aquisição de conhecimento, enquanto o segundo é a base sobre a qual o processo de criação do conhecimento é iniciado.

A interpretação de qualquer objeto do mundo concreto é, para nós, seres humanos, e mesmo para os demais animais, informação. Qualquer som, imagem, símbolo, sensação ou reconhecimento de padrão é, para os nossos órgãos dos sentidos, aquisição de informação. A partir do momento em que incorporamos a informação presente nos objetos do mundo concreto, estamos transformando informação em conhecimento.

Já uma visão mais pragmática do conhecimento é a de Tiwana (2000), para quem o conhecimento é informação para a ação. Informação relevante, disponível no lugar certo, no momento certo, no contexto correto e na forma correta, e qualquer um pode usá-la nas suas decisões.

Os autores que consideram a existência de um conhecimento objetivo, como Popper, entendem o desenvolvimento humano conforme as três grandes etapas do registro dos símbolos: a invenção da escrita, na Antiguidade; a invenção da imprensa, na Renascença; e o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, no século XX.

É de interesse, para os propósitos deste trabalho, tratar a respeito do conhecimento como recurso humano a ser utilizado de forma competente, já que pode ser um importante diferencial para ações humanas de caráter cognitivo e inteligente (aspectos psicológicos). Prova disso é a ênfase que as modernas organizações têm dado à gestão do conhecimento (SOFFNER, 2005).

Estamos, aqui, optando por uma linha epistemológica de orientação mais pragmática, segundo a qual o conhecimento consiste de modelos que, fazendo uso de informações, tentam representar o ambiente no qual está inserido o sujeito, maximizando a sua capacidade de resolver problemas. Certamente nenhum modelo poderá ser tão perfeito a ponto de agregar todas as informações do ambiente e representar de forma precisa a realidade. Mesmo que existisse, tal modelo seria extenso demais para qualquer uso prático. Assim, temos de aceitar a existência de múltiplos modelos, todos eles incompletos e imprecisos, que competem entre si na representação da realidade (natural ou social).

De acordo com Soffner (2005),

O ser humano (sujeito) busca o conhecimento para tentar fazer sentido da realidade (objeto) em que se situa. O conhecimento está, portanto, no processo de interação de um sujeito com um objeto: é nossa tentativa (subjetiva) de fazer sentido da realidade (objetiva). O sujeito não tem apenas mente: ele tem órgãos dos sentidos, ele se movimenta, ele age sobre a realidade, em geral procurando transformá-la e adaptá-la aos seus desígnios. Todos os dados oriundos de seu sistema sensorial precisam ser processados e integrados em informações. E as informações precisam ser integradas em um modelo que o sujeito constrói e que pretende representar adequadamente (isto é, veridicamente) a realidade. (SOFFNER, 2005).

De um ponto de vista sistêmico, o conhecimento ocorre quando os dados fornecidos pelo sistema sensorial do ser humano são processados e integrados pela sua mente e se transformam em informações que exprimem enunciados sobre a realidade – enunciados esses que podem ser verdadeiros ou falsos – e que, eventualmente, permitem a construção de um modelo teórico de como a realidade (material ou social) opera. Por se basear em informações, que, por sua vez, são dados processados e integrados, o conhecimento tem um componente que é objetivo, não puramente mental – mesmo que o processo de construção de modelos seja tipicamente mental. A informação será transformada em conhecimento por processos de comparação e busca de conexões e relacionamentos entre elementos de informação, depois que esta foi obtida a partir de dados brutos (símbolos sem significado), por meio da adição de significado.

Como visto, o conhecimento deriva da informação, da mesma forma que a informação deriva dos dados. Assim, para que a informação se transforme em conhecimento é necessário trabalho humano.

Conhecer é, portanto, associar, ligar e justapor saberes parciais e autônomos, a partir de elementos informacionais aparentemente desconexos, de acordo com critérios de relevância. A aplicação do conhecimento no trabalho

e na vida pessoal possibilita o desenvolvimento de competências, que, por sua vez, possibilita a construção de vantagens competitivas. Competências possibilitam aos indivíduos e às organizações transformarem a realidade competitiva, podendo inclusive modificar o sistema social e os paradigmas predominantes. Muito embora o conhecimento seja requisito básico para o desenvolvimento de competências individuais e organizacionais, este necessita estar integrado a um sistema maior de gestão, como é a *gestão do conhecimento*.

Como vimos, competências são conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para a vida, dentro de uma perspectiva de desempenho pessoal e profissional baseado em metas estabelecidas para o bom viver. São o preparo e a qualificação para o desempenho das atividades de vida. Para as competências modernas, imaginamos um *Certificado de Competências Essenciais e Complementares*, que seria utilizado por empresas de recursos humanos, organizações e escolas, em substituição ao *Curriculum Vitae*, no qual se mostraria preparo real para o mercado de trabalho e para a avaliação a ser desenvolvida pelo processo educativo, além da prontidão para a vida, dentro de suas exigências. Algo muito semelhante e baseado nos *brasões* que Pierre Lévy criou para suas *árvores de conhecimentos*.

O *framework* que integrará todas essas possibilidades de divisão de conhecimento e competências será chamado de potencial humano. Trata-se do projeto de gestão por competências propriamente dito. Aqui têm importância fundamental a educação (individual e corporativa) e a andragogia (processos de ensino, aprendizagem e avaliação de adultos – do ponto de vista do *aprender a aprender* individual, e também de grupos colaborativos e comunidades de aprendizagem). Mapeiam-se as competências essenciais de cada aluno, e cada uma delas é comparada com a situação atual dos detentores de competências em estudo. A diferença (*gap*) será trabalhada pela educação individual e em grupos, a fim de que as competências sejam desenvolvidas.

## Considerações finais

As discussões aqui apresentadas são de valor para o estabelecimento de conceitos e modelos de gestão das competências do cidadão do século 21. As exigências únicas do momento presente, em termos de preparo para a vida, tanto pessoal como profissional, demandam o planejamento e o controle do desenvolvimento de competências reais pelo aprendente. A visão de uma educação como desenvolvimento de competências pode garantir a real aplicação de tudo o que foi aqui discutido, dando suporte ao que foi encontrado na revisão de literatura conduzida.

## REFERÊNCIAS

ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald. **Organizational learning: A theory of action perspective**. Reading: Addison Wesley, 1978.

BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1993.

BLOOM, B. S. (ed.). **Taxonomy of educational objectives: cognitive domain**. White Plains, N.Y.: Longman, 1956.

BLOOM, B. S.; MADAUS, G. F.; HASTINGS, J. T. **Evaluation to improve learning**. New York: McGraw-Hill, 1981.

BRUER, J. T. **Schools for thought: a science of learning in the classroom**. Cambridge: MIT Press, 1993.

KIM, W.; MAUBORGNE, R. Fair Process: Managing in the Knowledge Economy. **Harvard Business Review**, Jul-Aug, 1997: 65-74.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Loyola, 1999.

LOWMAN, J. **Mastering the techniques of teaching**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

MEISTER, Jeanne C. **Educação corporativa**. São Paulo: Makron, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

PAPERT, Seymour. **Mindstorms: Children, computers and powerful ideas**. Brighton: Harvester Press, 1980.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

ROSENBERG, Mark J. **e-Learning – Estratégias para a transmissão do conhecimento na era digital**. São Paulo: Makron, 2002.

SENGE, Peter M. **The fifth discipline – the art and practice of the learning organization**. New York: Doubleday, 1990.

SOFFNER, Renato Kraide. **As tecnologias da inteligência e a educação como desenvolvimento humano**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2005.

SOFFNER, Renato Kraide. **Estratégia, conhecimento e competências – visão integrada do potencial humano**. Piracicaba: Editora Degáspari, 2007.

TAPSCOTT, D. **Growing up digital: the rise of the Net Generation**. New York: McGraw-Hill, 1998.


TISHMAN, S.; PERKINS, D. N.; JAY, E. **A cultura do pensamento na sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TIWANA, A. **The knowledge management toolkit**. Prentice-Hall, 2000.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. **A nation at risk: the imperative for educational reform**. Disponível em <<http://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html>>. Acesso em 09 out. 2011.

VENN, W.; VRAKING, B. **Homo zappiens: educando na era digital**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

# Competências para o século 21: o caso da Escola Estadual Julião Mendes



Lucelia Cristina Brant Mariz Sá

Mestra em Gestão e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF).



## RESUMO

Este artigo se debruça no estudo das competências do século 21 e nas boas práticas dos gestores da E. E. Julião Mendes, em Janaúba (MG). Uma experiência exitosa, que tem como objetivo formar nos alunos as competências necessárias para desenvolver habilidades cognitivas, interpessoais e intrapessoais. A equipe gestora adotou planos de mudança e, por meio de projetos estruturados em redes de colaboração renovou a prática e mudou a história da instituição. A pesquisa ocorreu em 2013 e se baseou nas teorias de Fernando Reimers.

**Palavras-chave:** Competências. Redes de colaboração. Equipe Gestora.

## ABSTRACT

This article focuses on the study of 21st century skills and best practices of managers of E.E. Julião Mendes, in Janaúba (MG). A successful experiment, which aims to train students in the skills necessary to develop cognitive, interpersonal and intrapersonal skills. The management team adopted plans change and, through structured collaboration networks projects renewed the practice and changed the history of the institution. The survey took place in 2013 and was based on the theories of Fernando Reimers.

**Keywords:** Skills. Collaboration networks. Management Team.

## Introdução

A sociedade atual vive em constante transformação, o que requer do educador atenção especial às mudanças propostas para o século 21 e preparação para lidar com essas mudanças. A rotina escolar oferece aos gestores diversos desafios para serem superados, entre eles a necessidade de formar um aluno que seja capaz de atuar na vida com pensamentos críticos; capacidade de resolver problemas; raciocínio lógico bem desenvolvido; criatividade; capacidade para trabalhar em equipe com ética; responsabilidade; eficiência e eficácia; e com ampla capacidade para adquirir conhecimento e articulá-los com o seu cotidiano. Dessa forma, a escola como transformadora de cidadãos críticos e conscientes se impõe como uma necessidade socialmente significativa, aumentando a responsabilidade de cada um que nela representa um papel.

Visando resgatar a responsabilidade da escola na formação do indivíduo, o presente artigo aponta uma experiência exitosa de trabalho em redes de colaboração na Escola Estadual Julião Mendes, em Janaúba/MG, que tem como referência o trabalho pedagógico e administrativo pautado nos princípios de formação de competências do século 21. Para tanto, inicia-se com a reflexão a respeito do conceito discutido por Fernando Reimers (2014), que caracteriza as competências do século 21. Na sequência, apresenta-se o contexto escolar do estudo em questão, seguido das ações desenvolvidas, dos resultados obtidos e dos impactos gerados. O artigo encerra-se com as considerações finais, que destacam as lições que a experiência escolar proporciona.

Este artigo foi construído a partir da investigação realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF), atendendo às exigências da disciplina Liderança Educacional e Competências para o século 21, realizada no período presencial de Janeiro/2014. A estrutura e a metodologia da disciplina incluem um trabalho de pesquisa no ambiente escolar, o qual foi feito visando à análise das práticas adotadas pela Escola Estadual Julião Mendes para garantir a aquisição das competências do século 21 pelos seus alunos.

O tema é de suma relevância e desperta um crescente interesse de pesquisadores em educação por envolver capacidades – cognitivas ou não – que precisam ser consolidadas ao longo da jornada escolar, para que as pessoas tenham um maior preparo para lidar com as demandas do cotidiano.

## As competências do século 21 vistas sob a ótica educacional

Nas últimas décadas, o campo educacional vem passando por diversas mudanças caracterizadas por reformas que visam à melhoria do processo de

ensino e aprendizagem, especialmente a educação básica, que tem recebido políticas respaldadas nos resultados de avaliações externas. Tal situação traz à tona os questionamentos acerca da eficiência da escola e da atuação dos atores envolvidos. Assim, tomando como base a importância de políticas educacionais que têm como objetivo a preparação completa do indivíduo, a discussão sobre as competências do século 21 levarão os atores do processo a pensarem em ações que possam ir além da formação de habilidades básicas, como saber ler, escrever e contar. A escola pode ser capaz de formar o cidadão com habilidades mais amplas, que lhe proporcionem a capacidade de ser autossuficiente, crítico e participante da sociedade.

Para discutir esse assunto, Fernando Reimers (2014) investiga as possíveis contribuições da escola para o desenvolvimento de competências necessárias para o sucesso profissional e pessoal nos dias atuais. Como pesquisador e professor da Universidade de Harvard, Reimers defende a ideia de que a globalização e as tecnologias do mundo contemporâneo exigem que as escolas não se apeguem aos ensinamentos do passado, mas que desenvolvam competências que garantam um futuro melhor aos alunos e familiares.

Para que os alunos consigam concluir a educação básica com as competências necessárias para uma boa atuação nos dias atuais, o autor propõe o trabalho escolar pautado por três habilidades, sendo elas as habilidades cognitivas, as habilidades interpessoais e habilidades intrapessoais. Para cada habilidade, são previstas estratégias que facilitam o desenvolvimento do trabalho com os indivíduos, como demonstrado na Figura 1:



**Figura 1.** Competências do Século 21.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir de Reimers (2014).

Nas habilidades cognitivas, para trabalhar as estratégias cognitivas e de processamento, o autor sugere que as atividades em sala de aula envolvam o pensamento crítico, a resolução de problemas, a análise, o raciocínio lógico, a interpretação, a tomada de decisões e o funcionamento executivo. O conhecimento poderá ser intensificado, desenvolvendo-se atividades que ampliam as habilidades de comunicação e letramento, habilidades de audição ativa, o conhecimento das disciplinas, a capacidade de usar evidências e detectar tendências nas informações e o letramento digital. A criatividade vai

ser ampliada com o desenvolvimento de atividades que evidenciem a inovação e a própria criatividade (REIMERS, 2014).

Nas habilidades interpessoais, as habilidades de trabalho coletivo poderão ser mais bem desenvolvidas com atividades escolares voltadas para a comunicação, a colaboração, o trabalho em equipe, a cooperação, a coordenação, as habilidades interpessoais, a empatia, o exercício de perspectiva, a confiança, a orientação de atividades, a resolução de conflitos e a negociação. A capacidade de liderança é desenvolvida com atividades que priorizem a responsabilidade, a comunicação assertiva, a autoapresentação e a influência social (REIMERS, 2014).

Nas habilidades intrapessoais, a abertura intelectual se dá com o desenvolvimento de flexibilidade, adaptabilidade, apreciação artística e cultural, responsabilidade pessoal e social, competência intercultural, apreciação da diversidade, capacidade de aprender por toda a vida, curiosidade e interesses intelectuais. A ética do trabalho é identificada com iniciativa, autodirecionamento, responsabilidade, perseverança, produtividade, persistência, autorregulação, habilidades metacognitivas, antecipação do futuro, habilidades reflexivas, profissionalismo, ética, integridade, cidadania e orientação para o trabalho. A autoeficácia se apresenta com a autorregulação e a saúde física e mental (REIMERS, 2014).

A relação entre as competências do século 21 e a gestão escolar é abrangente, haja vista que uma mesma ação de aprendizagem pode desenvolver diversas competências. Para que ações de aprendizagens possam ser significativas e trazer bons resultados, John Kotter oferece oito passos que conduzem à implementação da mudança na prática do gestor, sendo elas: assegurar o senso de urgência; construir um time para liderar a mudança; obter a correta visão para direcionar a mudança; comunicar a visão em toda a organização; encorajar ações para remover barreiras e assumir riscos; tomar medidas para o sucesso de curto prazo; consolidar melhorias e adotar medidas que aumentam a motivação; assegurar mudança duradoura (REIMERS, 2014).

A partir das habilidades propostas para o século 21 e dos passos de mudança propostos por John Kotter, a equipe gestora da Escola Estadual Julião Mendes apresenta uma proposta diferenciada de trabalho, pautada do trabalho em redes de colaboração, a fim de superar os problemas do cotidiano escolar e desenvolver as competências do século 21 em seus alunos. Na sequência, apresentamos o contexto escolar, seguido das ações inovadoras da instituição pesquisada.

## O contexto escolar

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio está localizada no distrito de Vila Nova dos Poções, localizado a 20 quilômetros da sede do município. A instituição de ensino existe há apenas 06 (seis) anos e é a única escola no distrito que atende o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, devendo todos os alunos da localidade e circunferência que estão nesses níveis de ensino serem matriculados nela.

A única via que dá acesso do distrito à sede do município é uma estrada não pavimentada. As formas de acesso são precárias e a maioria dos servidores, que mora na sede do município, chega até ela por meio de condução própria, de caronas ou, quando o horário é compatível, pode optar por ir numa linha de ônibus irregular, que faz o trajeto do distrito para a sede do município.

A equipe gestora assumiu a escola em janeiro de 2012, sendo formada pela diretora e por duas vice-diretoras.

A escola possui 12 (doze) salas de aula, biblioteca, secretaria, cantina e área para recreação. As condições físicas da escola são precárias: não há espaço físico suficiente para oferecer uma biblioteca mais ampla, um laboratório de informática ou um laboratório de ciência. Não há quadra de esportes para a prática de educação física, e os alunos fazem as aulas na quadra da comunidade. A sala dos professores também funciona como secretaria, diretoria, sala de supervisão e sala de arquivo.

A clientela atendida pela escola são alunos oriundos da própria localidade ou região. As condições socioeconômicas da comunidade escolar são precárias; grande parte dos alunos estuda em um turno e trabalha na agricultura em outro turno.

Conforme dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE 2013 – e do Quadro de Identificação do Estabelecimento – QI'zão –, atualmente o quadro de servidores da escola é composto por professores regentes de turma e regentes de aula, professores para o uso da biblioteca, serviços, supervisor escolar, secretário, auxiliares de secretaria, professor eventual e equipe gestora (vice-diretoras e diretora), totalizando 78 (setenta e oito) funcionários. Quanto aos alunos matriculados, são 665 (seiscentos e sessenta e cinco), distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno, em 26 (vinte e seis) turmas dos ensinos Fundamental e Médio, conforme Tabela 1:

Tabela 1: Turmas e alunos da Escola Estadual Julião Mendes

Ensino Fundamental		
Ano de Escolaridade	Número de alunos	Número de turmas
1º ano	42	02
2º ano	32	02
3º ano	46	02
4º ano	45	02
5º ano	58	02
6º ano	73	02
7º ano	68	02
8º ano	52	02
9º ano	71	02
Total	487	18
Ensino Médio		
Ano de Escolaridade	Número de alunos	Número de turmas
1º ano	72	03
2º ano	70	03
3º ano	36	02
Total	178	08
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>665</b>	<b>26</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do SIMADE (MINAS GERAIS, 2013).

Os resultados da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio ainda não são os esperados para uma escola que almeja a qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Enquanto o Estado de Minas Gerais apresenta IDEB de 4,4, esta escola alcançou 3,7. Apesar de ter conseguido cumprir a meta de 2011, que era de 3,6, o seu resultado ainda está aquém do desejado. Esta escola, devido ao pouco tempo de atividade escolar, possui apenas os índices do IDEB de 2009 e 2011, e apresentou uma melhora de 0,2 pontos de uma avaliação para outra. Atualmente, a escola aguarda o resultado do IDEB 2013, e a meta da instituição é alcançar 3,9.

### As ações

Na tentativa de preparar “[...] crianças e jovens para viver e trabalhar em um mundo cada vez mais integrado pela globalização” (REIMERS, 2011, p. 33), a equipe gestora da Escola Estadual Julião Mendes estabeleceu os dois primeiros passos para o processo de reforma, segundo o modelo de John Kotter (REIMERS, 2014): estabeleceu um sentido de urgência e construiu um time para liderar a mudança, buscando levar para o interior da escola “a participação efetiva em três esferas: o setor produtivo, a sociedade civil e os processos políticos que governam as sociedades” (REIMERS, 2011, p. 33). Dessa forma, iniciou suas ações recorrendo a parcerias com outras instituições espalhadas

na comunidade escolar, na tentativa de superar os problemas vivenciados no dia a dia e oferecer uma educação pautada nos princípios democráticos.

Partindo da realidade da comunidade escolar, que tem alunos de famílias carentes, vivendo em regiões de alta vulnerabilidade e, amparada pelo parágrafo 2º do artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9394/1996, que prevê que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996), a equipe gestora estabeleceu o terceiro passo para o processo de reforma, segundo o modelo de John Kotter: criou uma visão para direcionar a mudança (REIMERS, 2014). A partir daí, fez a opção pelo Projeto Mais Educação, que prevê educação em tempo integral para os alunos do Ensino Fundamental; e, em seguida, estabeleceu o quarto e o quinto passos para o processo de reforma: comunicou a visão e encorajou a comunidade para assumir riscos (REIMERS, 2014).

No início da implantação, a equipe gestora se deparou com um grande entrave: o espaço físico da escola era insuficiente para receber o projeto, uma vez que, durante o dia, a escola contava apenas com uma sala ociosa no turno vespertino, e a demanda para o projeto era grande. As turmas deveriam ser formadas com 25 (vinte e cinco) alunos e havia na escola demanda de muito mais vagas. Conforme levantamento de demanda, mais de 50 (cinquenta) alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental eram a clientela do projeto. Buscou-se, então, parcerias com a Prefeitura Municipal de Janaúba e, devido a isso, foi cedido o aluguel de um espaço próximo à escola para funcionamento do projeto de tempo integral. Dessa forma, a escola pôde oferecer duas turmas do projeto, estabelecendo o sexto passo para o processo de reforma, segundo o modelo de John Kotter (REIMERS, 2014): planejar e obter ganhos de curto prazo. O projeto é reconhecido como importante estratégia de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e proporciona bons resultados a alunos com baixo desempenho, o que fez estabelecer o sétimo passo para o processo de reforma: consolidou uma melhoria e produziu mudanças (REIMERS, 2014).

[...] os gestores envolvidos em tais esforços participativos de inovação precisam ter ou adquirir habilidades sociais e comunicativas significativas, confiança – para que possam admitir abertamente que não conhecem e valorizam aqueles que sabem mais do que eles em certo domínio – e humildade (REIMERS *et al.*, 2012, p. 7).

Dando continuidade à proposta de uma gestão estratégica compartilhada, a equipe gestora estabeleceu o oitavo passo para o processo de reforma: institucionalizou novas práticas e assegurou a mudança duradoura (REIMERS, 2014).

As novas práticas da equipe gestora foram se intensificando na medida em que as necessidades diárias iam surgindo. Ampliando a parceria com a Pre-

feitura Municipal de Janaúba, está em processo de doação para a escola o terreno para a construção de um novo prédio escolar, que seja capaz de absorver todas as demandas da localidade.

A escola está localizada em região de quilombos, e parte dos seus alunos é descendente de quilombolas. Visando garantir a parceria e a harmonia entre escola e comunidade, a equipe gestora escolheu como uma das oficinas desenvolvidas no projeto de tempo integral a Capoeira, que é tradicional da localidade e admirada pelos alunos. O monitor de Capoeira foi escolhido pela Associação dos Quilombolas.

Sem desmerecer a política local, o vereador representante do distrito também colabora, por meio de patrocínios, com a escola, por reconhecer a importância que ela tem para a comunidade. O conceito do que é importante para o político local não foi avaliado na pesquisa, mas o importante é que este reconheça que a escola é capaz de construir identidades.

A gestão da Escola Estadual utiliza o contato com os fornecedores e prestadores de serviço para buscar parcerias para melhorias na escola, tais como redes de supermercados, empresas de transportes, Associação de Pequenos Produtores e Companhia Nacional de Abastecimento – CONABE.

Apesar de se tratar de um distrito, a região sofre com a alta criminalidade e o tráfico de drogas. Para combater isso, a escola busca parceria com a Polícia Militar, que tem desenvolvido um importante papel na escola. Assim, por meio de palestras motivacionais e do Programa Nacional de Combate às Drogas – PROERD –, os alunos têm constantes momentos de diálogo com os policiais militares.

O Programa Educacional de Resistência às Drogas consiste num **esforço cooperativo estabelecido entre a Polícia Militar, a Escola e a Família.**

Tem por objetivo dotar jovens estudantes de informações e habilidades necessárias para viver de maneira saudável, sem drogas e violência. Secundariamente se propõe:

Em ponderar jovens estudantes com ferramentas que lhes permitam evitar influências negativas em questões afetas às drogas e violência, promovendo os fatores de proteção e suas habilidades de resistência.

Estabelecer relações positivas entre alunos e policiais militares, professores, pais, responsáveis legais e outros líderes da comunidade escolar.

Permitir aos estudantes enxergarem os policiais militares como servidores, transcendendo a atividade de policiamento tradicional e estabelecendo um relacionamento fundamentado na confiança e humanização.



Estabelecer uma linha de comunicação entre a Polícia Militar e o público infanto-juvenil.

Replicar informações e Políticas Públicas relacionadas à prevenção de drogas e violência.

Abrir um diálogo permanente entre a "Escola, a Polícia Militar e a Família", para discutir questões correlatas ao eixo drogas (MINAS GERAIS, 2013).

As aulas do PROERD são ministradas por policiais devidamente qualificados para a função, que orientam os alunos a se livrarem do consumo de drogas. Na culminância, a escola oferece um momento de interação cultural entre os alunos e respectivas famílias, no qual, de forma criativa e dinâmica, os alunos repassam aos pais os ensinamentos do curso.

Visando reduzir a distância entre a escola e as redes que a rodeiam, a instituição promove eventos constantes, tais como Festa da Família, Festa das Mães e Festa dos Estudantes, nos quais busca valorizar costumes locais, sem deixar de trabalhar a aprendizagem dos alunos.

Na comunidade, há uma escolinha de futebol, desvinculada da escola. Contudo, os alunos da escolinha também estudam na instituição. Dessa forma, os instrutores da escolinha trabalham em parceria com a Escola Estadual, a fim de garantir o bom comportamento dos alunos, aplicando ações disciplinares aos que não cumprem com os seus deveres de estudantes, previstos no Regimento escolar.

### *Resultados e impactos das ações*

Por trabalhar atenta às redes que a rodeia, a gestão da Escola Estadual Julião Mendes não possui dificuldades em conseguir "amigos da escola" para realizarem trabalhos voluntários, quando necessário. Isso porque a comunidade se sente parte da escola e se identifica com ela. Esta escola utiliza as diversas redes locais para fazer o trabalho de sala de aula mais interessante e articulado com a experiência externa de cada aluno.

A partir das parcerias realizadas pela escola, vários programas e projetos puderam ser implantados, e, em cada um deles, a equipe gestora conseguiu colocar em prática a possibilidade de serem trabalhadas competências diversas para o aluno do século 21.

No cerne do processo de ensino deve figurar a interação dos alunos com o conteúdo e com os seus colegas, e também com os professores. As questões-chave para o gestor então devem ser: é possível reconfigurar o currículo e a prática pedagógica de forma que a educação se torne mais relevante e mais eficaz? Por exemplo, conseguir uma educação mais relevante consiste em ajudar os alunos a compreender o

mundo e as circunstâncias, bem como em desenvolver habilidades que lhes permitam transformar tais circunstâncias. (REIMERS, 2012, p. 4).

Com a implantação do Projeto Mais Educação, a escola desenvolve nos alunos as habilidades cognitivas, interpessoais e intrapessoais, já que o projeto visa desenvolver o pensamento crítico, o raciocínio lógico, as habilidades de comunicação e letramento, o conhecimento das disciplinas, o letramento digital, a criatividade, a inovação, a comunicação, a colaboração, o trabalho em equipe, a cooperação, a resolução de conflitos, a apreciação artística e cultural, a responsabilidade pessoal e social, a curiosidade e os interesses intelectuais, a iniciativa, a responsabilidade, a ética, a integridade e a cidadania.

Com a implantação dos demais projetos e parcerias, a escola intensifica os trabalhos para uma melhor formação dos alunos.

Por meio de atividades que levem os alunos a usar o que sabem para resolver problemas reais, buscando soluções criativas e colaborando com os outros. Eles precisam aprender a ser criativos para gerenciar suas aprendizagens ao longo da vida e a ter propósitos que ultrapassem seus interesses: Isso é essencial para que possam contribuir como membros da sociedade de que fazem parte e de todo o planeta (REIMERS, 2011, p. 33).

A liderança educacional prevê gestores que saibam direcionar o seu cotidiano para o bem-estar coletivo em favor da qualidade de ensino, voltando suas ações para a completa formação do educando, de forma que, ao sair da escola, tenha consolidado todas as novas competências necessárias para um bom desempenho na vida pessoal e profissional.

## Considerações finais

Nas últimas décadas, o campo educacional vem passando por diversas mudanças caracterizadas por reformas que visam à melhoria do processo de ensino-aprendizagem, especialmente a educação básica, que tem recebido políticas respaldadas nos resultados de avaliações externas. Tal situação traz à tona os questionamentos acerca da eficiência da escola e da atuação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Os desafios enfrentados pelos gestores são diversos, entre os quais apontamos a necessidade de planejamento para a execução de recursos; a tomada de decisão com base nos resultados de avaliações externas; o comprometimento com o rumo a ser tomado pela instituição; o compromisso com uma gestão democrática e participativa, baseada em processos de responsabilização; e a adequada postura para gestão de pessoas.

Um dos temas educacionais mais recorrentes da atualidade diz respeito à qualidade de ensino oferecido pelas instituições públicas do país, visando ao funcionamento de um sistema pautado em equidade, eficiência e eficácia, de forma a atender às diversas demandas existentes na sociedade. O alcance desse objetivo passa prioritariamente pela formação dos educandos, e as especificidades requeridas para o cidadão do século 21. Para tanto, a Escola Estadual Julião Mendes busca se respaldar em ações que visem à formação do educando para o século 21, utilizando a gestão compartilhada como estratégia para atender às necessidades culturais, regionais e econômicas.

Visto que a sociedade hoje requer um indivíduo crítico reflexivo, que possa atuar em um contexto transformador, a escola pesquisada atende sua demanda se abrindo ao trabalho com redes, utilizando-as para o desenvolvimento do planejamento escolar e da prática pedagógica, dando oportunidade aos alunos de construir seus conhecimentos e se constituírem cidadãos do mundo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **IDEB resultados e metas**. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em 16 jan. 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=313510>>. Acesso em 16 jan. 2014.

MINAS GERAIS. **O que é Proerd**. Disponível em <<https://www.policiamilitar.mg.gov.br/portal-pm/proerd/conteudo.action?conteudo=1561&tipoConteudo=itemMenu>>. Acesso em 16 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Sistema Mineiro de Administração Escolar: Simade**. 2013.

REIMERS, Fernando. **Apresentação – aula do dia 09 de janeiro: competências do século 21 e liderança escolar**. 2014. Disponível em: <<http://www.ppgp.caeduff.net/course/view.php?id=117>>. Acesso em 21 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Entrevista Fala Mestre. **Nova Escola**, Rio de Janeiro, p.32-34, 2011. Disponível em: <<http://www.ppgp.caeduff.net/course/view.php?id=117>>. Acesso em 16 jan. 2014.

REIMERS, Fernando; HAMED, Zachary. **Liderando escolas e a inovação educacional através do uso de tecnologia**. 2012. Disponível em: <<http://www.ppgp.caeduff.net/course/view.php?id=117>>. Acesso em 16 jan. 2014.

# Reinventando o Ensino Médio: competências para o século 21



Liliane Cecilia de Miranda Barbosa

Mestra em Gestão e Avaliação da Educação (CAEd/  
UFJF).

## RESUMO

Este artigo focaliza o projeto da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, intitulado Reinventando o Ensino Médio, comparando-o às recomendações sugeridas no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século 21 e as leituras relacionadas, de modo a analisar seu potencial para ser instrumento de mudanças rumo às competências requeridas para o século 21, no contexto da globalização.

**Palavras-chave:** Competências. Reinventando o Ensino Médio. Políticas educacionais.

## ABSTRACT

This article focuses of the project of the State Department of Education of Minas Gerais titled Reinventing High School comparing the suggested recommendations in the report of International Commission for UNESCO for Education in the 21st century and related reading in order to highlight their potential to be an instrument of change toward the competencies required for the 21st century, in the context of the globalization.

**Keywords:** Competences. Reinventing the high school. Educational policies.

## Introdução

Estamos ainda no início do século, e, sem considerar as especulações futurísticas relativas à educação, ao tipo de professores ou ao tipo de alunos que teremos ao findar o século, o objetivo deste texto é refletir sobre as mudanças em potencial que podemos engendrar no presente, por meio de políticas públicas e de suas orientações na atualidade, com base nas competências esperadas para o século 21.

É mais razoável lançar mão das propostas e projetos em vigor para repensar e tentar alcançar a educação que queremos para o presente século, do que especular acerca de um futuro distante e ainda incerto.

Uma dessas propostas em vigor em Minas Gerais é o Projeto Reinventando o Ensino Médio (REM), que visa responder aos desafios que envolvem o Ensino Médio a partir da resignificação da escola pública, ancorado em três princípios: significação/identidade do Ensino Médio, empregabilidade e qualificação acadêmica (SEE/MG, 2013).

Sabe-se que um dos desafios do Ensino Médio é a priorização de conteúdos destinados à preparação dos jovens para estudos posteriores, deixando os alunos que não pretendem ou não têm perspectivas de cursar o Ensino Superior sem uma qualificação básica para o trabalho. O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século 21 (DELORS, 1998) recomenda a diversificação estrutural do ensino de forma que este se volte também para a preparação para o mundo do trabalho, tendo em vista que, normalmente, durante o Ensino Médio, os jovens escolhem sua entrada no mundo do trabalho, o que demandaria orientação profissional mais apropriada.

O Projeto Reinventando o Ensino Médio foi instituído, em 2012, pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, em 11 escolas da rede estadual de ensino. Em 2013, o Projeto foi expandido para mais 122 (cento e vinte e duas) escolas estaduais. Em 2014, o Projeto Reinventando o Ensino Médio foi universalizado por meio da Resolução da Secretaria de Estado de Educação nº 2486, de 20 de dezembro de 2013, que estabeleceu as diretrizes para a nova organização curricular e para o funcionamento do Projeto nas escolas públicas de Minas Gerais, de forma gradativa, a partir do primeiro ano do Ensino Médio.

Além de reafirmar as finalidades do Ensino Médio dispostas na LDB 9394/1996, a Resolução dispõe sobre a nova estrutura curricular que deve ser compreendida por uma Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada, definida segundo as características regionais e locais e pelas áreas de empregabilidade.

Segundo o artigo 4º da Resolução supracitada, as áreas de empregabilidade são destinadas à geração de competências e habilidades para a inserção do aluno no mundo do trabalho e são compreendidas por: Comunicação Aplicada; Empreendedorismo e Gestão; Meio Ambiente e Recursos Naturais; Tecnologia da Informação; e Turismo.

De acordo com o Caderno de Orientações do Projeto (publicado em 2014), a área Comunicação Aplicada volta-se para a capacitação em diferentes tipos de mídias, tendo por objetivo o desenvolvimento da capacidade de comunicação e a interação social. Empreendedorismo e Gestão visa desenvolver o potencial criativo para a produção e a gestão de negócios, com foco em avaliação, planejamento e gerenciamento de pessoas e de processos. A área Meio Ambiente e Recursos Naturais visa capacitar para as tecnologias associadas à melhoria da qualidade de vida, à preservação e utilização da natureza, e à difusão de comportamentos sustentáveis. Tecnologia da Informação é uma capacitação destinada ao desenvolvimento de habilidades referentes a ferramentas tecnológicas e para o entendimento da lógica dos processos e sistemas tecnológicos. Finalmente, a área de Turismo visa capacitar para as tecnologias ligadas aos processos de recepção, viagens, eventos, intercâmbios, serviços de alimentação e bebidas, entretenimento e interação (SEE/MG, 2014).

Cada estudante deve escolher uma entre três áreas a serem ofertadas pela escola. Essa escolha acontece de forma democrática, com a presença dos pais ou responsáveis. A Resolução mencionada trata ainda, em seu artigo 6º, da obrigatoriedade da oferta de duas Línguas Estrangeiras Modernas pela escola de Ensino Médio. Para a adequação da nova estrutura curricular, o projeto alterou a carga horária para 3.000 (três mil) horas distribuídas ao longo do curso (três anos), sendo 2.500 (duas mil e quinhentas) horas de formação geral, e as demais para a formação específica, instituindo, para este fim, o sexto horário. No turno noturno, as horas destinadas às áreas de empregabilidade serão organizadas na forma de projetos, envolvendo os conteúdos das áreas do REM. O Projeto prevê ainda o estágio de enriquecimento curricular, de caráter não obrigatório e opcional.

Percebe-se a intenção explícita na Resolução de atender aos alunos do Ensino Médio preferencialmente nos turnos matutino e vespertino. A abertura de novas turmas de Ensino Médio no turno noturno se dará, segundo o parágrafo terceiro do artigo 11, somente mediante justificativa fundamentada e autorização formal do Diretor da Superintendência Regional de Ensino, e o turno noturno atenderá apenas a alunos trabalhadores com idade superior a dezesseis anos; a alunos inscritos no Programa Menor Aprendiz (Lei Federal nº 10.097 de 2000), com idade igual ou superior a quatorze anos; alunos da Educação de Jovens e Adultos; e alunos matriculados em Programas de Educação Profissional ofertados pelo Estado, em concomitância com o Ensino

Médio. Além da diferenciação e da visão estereotipada entre os alunos dos cursos diurno e noturno (KRAWCZYC, 2011), essa medida visa proteger os jovens de possíveis situações de risco.

É importante atentar para o potencial que o Projeto abarca ao visar à ressignificação da escola pública em geral, e à significação do Ensino Médio em particular. Segundo o dicionário Priberam, a palavra “ressignificar” significa dar outro ou novo significado. Trata-se de um termo bastante utilizado na Psicologia e em Educação. Na Psicologia e na Neurolinguística, o termo “ressignificar” significa mudar a estrutura de referência para lhe dar um novo significado, compreendendo uma experiência de forma diferente. Daí também o termo “reinventar”. Infere-se, portanto tratar-se de um projeto promissor com vistas à consecução das competências necessárias para o presente século.

## **O Ensino Médio e seus desafios**

Não é possível fazer um projeto de ressignificação (reinvenção) sem conhecer o modelo de escola, de cidadão e de sociedade que se almeja e as competências necessárias para este fim. Para ressignificar e reinventar, é fundamental compreender a experiência que se quer modificar (suas lacunas), que outro significado deve ser dado e como fazê-lo. É premente ainda conhecer a finalidade da educação básica e, mais especificamente, neste caso, do Ensino Médio.

A LDB 9394/1996, em seu artigo 22, fornece um norte ao determinar a finalidade da educação básica: “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Já o artigo 35 da referida Lei cita como finalidades do Ensino Médio a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania, para continuar aprendendo com flexibilidade as novas condições de ocupação; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento do pensamento crítico; e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos no ensino de cada disciplina.

É certo que se tem testemunhado, nas últimas décadas, notáveis mudanças na oferta educacional, tanto no Brasil como no mundo. Muitas das mudanças almejadas já se encontram enunciadas na legislação. Trata-se do fruto de várias lutas e da resposta aos anseios democráticos de muitos.

Após o processo de universalização do acesso ao Ensino Fundamental no Brasil, consolidado na década de 1990 (VELOSO, 2009), a Emenda Constitucional nº 59 de novembro de 2011, e posteriormente a Lei nº 12.796 de 2013



avançam ao garantirem a obrigatoriedade do ensino dos 04 aos 17 anos, incluindo o Ensino Médio, como dever do Estado.

Apesar desses progressos, o Ensino Médio ainda é um desafio. A síntese dos Indicadores Sociais 2013 (SIS 2013) mostra evolução na taxa de frequência bruta a estabelecimentos de ensino da população de 15 a 17 anos. Segundo os dados do IBGE, a proporção de pessoas de 15 a 17 anos que frequentam o Ensino Médio evoluiu de 40%, em 2002, para 54%, em 2012. Apesar desse avanço, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) revelam que a taxa de distorção idade-série no Ensino Médio em 2013 ainda chega a 30%, nas redes públicas e particulares, e a 33%, nas redes públicas estaduais. Em Minas Gerais, a taxa de distorção idade-série é de 30% para a rede pública de ensino.

No tocante à oferta do Ensino Médio, o Censo Escolar 2013 revela estabilidade no número de matrículas no Ensino Médio na rede estadual de Minas Gerais, sendo esta a maior responsável pela oferta do Ensino Médio em Minas Gerais. Em 2013, a rede estadual respondeu por 82,5% das matrículas, enquanto a rede particular respondeu por 14%, e a rede federal, por apenas 2%.

Em relação às taxas de aprovação e abandono, contudo, dados do Censo Escolar de 2011 apontam que 13,5% dos alunos não alcançaram os requisitos de aproveitamento em Minas Gerais. Foram 98.260 reprovações, e 10,2% dos alunos abandonaram a escola durante o ano letivo no estado mineiro. Esses valores são ainda maiores no primeiro ano do Ensino Médio, sendo a taxa de reprovação de 18,7%, e a taxa de abandono, de 13,2%. Esses valores são similares aos do Brasil, que apresenta 14,2% de reprovação no Ensino Médio (19% no primeiro ano), e 10,9% de taxa de abandono (13,4% para a primeira série do Ensino Médio).

Para Krawczyc (2011), a expansão do Ensino Médio ainda não pode ser caracterizada como um processo de universalização nem de democratização, devido à persistência do alto número de reprovações e evasões, da reprodução de desigualdades regionais, bem como dos desafios referentes aos conteúdos, à formação dos professores, às condições de infraestrutura, de gestão escolar, entre outros.

Krawczyc (2011), ao falar sobre os desafios do Ensino Médio na atualidade, expõe suas características. Segundo a autora, a escola média é o único espaço público para o jovem, sob a proteção do adulto. Questões relativas à disciplina ou à violência são percebidas pelos atores escolares como expressão do local em que os alunos moram, o que traz para a escola, na visão da autora, um papel de contenção e proteção.

Em relação ao modo como o Ensino Médio é percebido, a autora explica que a escola de Ensino Médio contém em si a promessa de um futuro melhor. No

entanto, a juventude moderna se depara com incertezas, situações imprevisíveis e mudanças constantes, que requerem competências que lhe permitam conviver com situações inusitadas e adaptar-se a situações novas. Na realidade, o clima de incerteza se faz presente não apenas entre os jovens, e parece advir das mudanças e da própria conscientização do processo de globalização.

Ao longo da última etapa da educação básica, o jovem perde o entusiasmo pelos estudos, em decorrência, segundo Krawczyk (2011), das dificuldades do processo de ensino, da falta de possibilidades e devido a perspectivas frustradas para muitos. No entanto, Fernandes (2011), ao tratar da organização do Ensino Médio, caracteriza nosso sistema como escola única não vocacional a ser cursada por todos, e que apresenta evidências disponíveis que apontam grandes ganhos em se frequentar esse sistema. Trata-se de ganhos salariais e da possibilidade de instrução superior. Portanto, o autor defende que não se pode associar a evasão escolar à falta de benefícios gerados pelo Ensino Médio. Contudo, tais benefícios, que ocorrem no futuro, têm pouco valor para o jovem no momento em que decide evadir, de modo que, para o autor, seria necessário aumentar a atratividade do Ensino Médio, sem, no entanto, retirar os elementos que geram retornos futuros. Reduzir o caráter enciclopédico do Ensino Médio poderia ser um caminho, conforme sugere o autor.

Na visão da Comissão que elaborou o Relatório para a UNESCO sobre Educação para o século 21 (DELORS, 1998), o Ensino Médio deve ser concebido como uma “plataforma giratória”, já que é nessa etapa da Educação Básica que os jovens podem planejar seu futuro em função de seus gostos e aptidões, e adquirir as competências que os levem a ter sucesso. Para isso, a Comissão recomenda que essa etapa diversifique os percursos dos alunos, em função da diversidade de aptidões, e desenvolva a proximidade com o mundo do trabalho.

Nesse contexto, o Projeto Reinventando o Ensino Médio pode vir a constituir-se numa importante estratégia de redesenho curricular que induza a consecução das competências necessárias para o presente século e atenda às necessidades e expectativas dos jovens, segundo os princípios preconizados pelo artigo 3º da LDBEN 9394/1996, em consonância com os contextos sociocultural e econômico que vivemos.

De acordo com o diagnóstico apresentado, verificam-se muitas lacunas a serem preenchidas. Ressignificar e reinventar um sistema estabelecido não é uma tarefa fácil.

## Competências para a educação no século 21

Muitos autores têm elencado as competências necessárias para a educação no século 21 em vários âmbitos (gestão, escola, currículo, por exemplo), como formas de aumentar a qualidade da oferta educacional e formar cidadãos aptos para as demandas da atualidade. Este texto abordará algumas das competências que vêm sendo elencadas, relativas ao currículo, necessárias para o século 21, que poderão ser fontes de reflexão e subsídio, visto a abertura de possibilidades trazidas pela reestruturação curricular, com o projeto Reinventando o Ensino Médio.

O termo “competência” tem sido amplamente abordado e discutido nos últimos anos, no mundo do trabalho e na educação. Fleury (2001) buscou explicitar o conceito de competência a partir de seus vários níveis de compreensão, relacionando-os aos processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, a autora relaciona a noção de competências a verbos como saber aprender, saber engajar-se, saber mobilizar e assumir responsabilidades, utilizando a inteligência prática em situações que demandam conhecimentos adquiridos por meio de processos de aprendizagem.

Delors (1998) enuncia os quatro pilares da Educação, bases das competências do século 21, no interior do texto do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século 21: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Dado que oferecerá meios, nunca antes disponíveis, para a circulação e armazenamento de informações e para a comunicação, o próximo século submeterá a educação a uma dura obrigação que pode parecer, à primeira vista, quase contraditória. A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através deles. (DELORS, 1998, p. 89).

De acordo com o Relatório (DELORS, 1998), as políticas educativas devem encarar as principais tensões que constituem o cerne da problemática do século 21: a tensão entre o global e o local, isto é, o tornar-se cidadão do mundo sem perder suas raízes, participando ativamente no seu lócus; a tensão entre tradição e modernidade, ou seja, adaptar-se sem negar a si próprio; a tensão entre soluções a longo e a curto prazo; a tensão entre a competição e a igualdade de oportunidades; a tensão entre o desenvolvimento do conhecimento

e o tempo e capacidade de assimilação pelo homem; e, finalmente, a tensão entre o espiritual e o material.

No que concerne à tensão local-global, Reimers (2009) considera que, para alcançar as competências necessárias para o presente século, é preciso ultrapassar os modelos engessados das escolas para formar cidadãos globais. De fato, muitas instituições de ensino ainda se prendem ao seu contexto local e se isolam dos contextos social, econômico, cultural mais amplos. De acordo com o autor, escolas e mesmo universidades passam a maior parte do tempo ensinando habilidades que foram importantes no passado. No entanto, a globalização econômica pressupõe mudanças advindas da era da informação que requerem uma educação mais avançada, que exige novos conhecimentos. As novas tecnologias que vêm moldando a sociedade moderna, portanto, não correspondem mais a nenhum modelo do passado. Segundo Krawczyk (2011):

A escola moderna é o produto de um outro momento histórico, nasceu associada a determinadas circunstâncias sociais, políticas, culturais e econômicas, e instaurou uma forma educativa inédita que implica uma relação pedagógica e uma organização do processo de aprendizagem específicas. No entanto, a organização e o funcionamento do Ensino Médio não mudaram. Os professores foram e continuam sendo socializados nessa cultura escolar e as estruturas organizacionais verticais e burocráticas da escola e do sistema educacional geram dificuldades para modificar o trabalho educativo. (KRAWCZYC, 2011, p.767).

As mudanças culturais e tecnológicas demandam novas habilidades e competências. De acordo com Reimers (2009), um dos elementos mais importantes para a qualidade educacional é a preparação dos alunos para compreenderem o local onde vivem, para nele atuarem. Dessa forma, cabe às escolas ter uma visão proativa rumo ao futuro.

Nessa direção, Krawczyk (2011) reconhece que, embora a escola deva se comprometer com o local em que se insere, ela também deve se abrir aos desafios apresentados pela realidade complexa, aproximando o aluno do mundo atual, por meio do cinema, do teatro, da internet, do conhecimento de política, da cultura internacional.

Para Reimers (2009), é necessário que os alunos se envolvam em atividades reais, usando sua criatividade, colaborando com os outros, e tendo objetivos que extrapolem seus interesses, a fim de se sentirem parte tanto da sociedade como do planeta. Tal perspectiva se assenta na necessidade de preparar jovens e crianças para viverem e trabalharem num mundo cada vez mais globalizado, e essa nova configuração requer mudanças nos currículos e nos conteúdos de ensino, que precisam atentar-se não somente ao local, mas também ao global. Para o autor, um cidadão do século 21 precisa en-

tender quais são os principais desafios mundiais compartilhados, e ter as habilidades para contribuir com soluções, bem como para gerenciá-los ou transformá-los em oportunidades.

Segundo Delors (1998), uma das tarefas essenciais da educação é transformar a interdependência em solidariedade, o que requer que cada indivíduo compreenda a si mesmo e ao outro, por meio de um melhor conhecimento do mundo: “a educação deve, pois, procurar tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas” (DELORS, 1998, p.48).

Nas sociedades democráticas atuais, um dos possíveis modos de enfrentar os problemas complexos que afetam a sociedade é por meio da atuação de cidadãos críticos e bem informados que podem participar de debates públicos, subsidiar escolhas e legitimar decisões, em diferentes frentes, por meio, por exemplo, da participação popular, dos espaços de participação e de grupos de pressão. Com a inovação tecnológica, assiste-se ao crescimento do uso de consultas públicas tanto pelo Executivo como pelo Legislativo, e a própria sociedade pode criar seus próprios espaços de participação e mobilização. Além disso, verifica-se o crescente uso das redes sociais nos embates políticos.

O que o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século 21 sugere é que se busque uma relação estreita entre a educação e a prática da democracia participativa, e que a Educação prepare os sujeitos para o exercício de seus deveres e direitos, durante toda a vida, e para a construção de uma sociedade responsável e solidária. Portanto, a escola deve promover e qualificar a participação, desenvolvendo um currículo mais significativo de aprendizagem, que permita desenvolver um cidadão crítico, responsável, solidário, comprometido com a transformação do mundo, agente das mudanças sociais e empreendedor, partindo do global para o local, e do local para o global.

O princípio geral de ação que deve presidir a esta perspectiva de um desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade é o do incitamento à iniciativa, ao trabalho em equipe, às sinergias, mas também ao autoemprego, e ao espírito empreendedor: é preciso ativar os recursos de cada país, mobilizar os saberes e os agentes locais, com vista à criação de novas atividades que afastem os malefícios do desemprego tecnológico. Os elementos da estratégia educativa devem, pois, ser concebidos de uma forma coordenada e complementar, tendo por base comum a busca de um tipo de ensino que, também, se adapte às circunstâncias locais. (DELORS, 1998, p. 83).

## O Projeto Reinventando o Ensino Médio e as competências educacionais para o século 21

De acordo com Reimers (2009), este mundo integrado que vivenciamos requer que as escolas focalizem o desenvolvimento de competências globais. Para o autor, competências globais seriam os conhecimentos e as habilidades para ajudar as pessoas a entenderem o mundo em que vivem, integrarem-se em seu local, compreenderem assuntos globais e eventos, e criarem possibilidades para abordá-los. Tais competências envolvem também as atitudes e disposições éticas para tornarem possíveis as interações pacíficas, respeitadas e produtivas para os seres humanos.

Segundo Reimers (2009), essa definição de competências globais inclui três dimensões interdependentes. A primeira diz respeito à disposição positiva junto às diferentes culturas e um quadro de valores globais para engajar diferenças, o que requer um senso de identidade e autoestima, bem como empatia com as diferentes identidades, entendendo estas como oportunidades para construir relações pacíficas e construtivas entre pessoas. Reimers (2009) descreve alguns modos pelos quais esses valores e atitudes podem ser desenvolvidos: leituras de livros que reflitam a visão e os valores cosmopolitas, acesso a conteúdos comparativos como literatura comparativa ou História e Geografia, entre outros. Segundo o autor, a dimensão ética da competência global inclui também o compromisso com a equidade e com os direitos de todos, e uma disposição para agir em defesa desses direitos.

A segunda dimensão seria a habilidade para falar, pensar e entender outras linguagens para a aquisição de uma mente global. E, finalmente, a terceira dimensão envolve o aprofundamento do conhecimento e entendimento de Geografia, História, e tópicos globais como saúde, clima, economia e o processo de globalização.

A recomendação do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século 21 (DELORS, 1998) é a de que os elementos do tronco comum do currículo sejam enriquecidos e atualizados, de modo a refletir a mundialização, a necessidade de uma compreensão intercultural, e a utilização da ciência a serviço de um desenvolvimento humano sustentável.

Para isso, os alunos devem ser preparados para a compreensão de temas internacionais, na esfera social, política e produtiva. Reimers (2009) sugere que a capacidade de falar e entender outros idiomas com fluência precisa ser desenvolvida de maneira efetiva nas escolas públicas. Dessa forma, ao estabelecer a obrigatoriedade de duas línguas estrangeiras no Ensino Médio, o REM dá um passo importante no sentido de formar cidadãos globais, sendo necessário, contudo, garantir a qualidade e efetividade dessa oferta.

Além da evolução cultural, a evolução tecnológica – que faz com que a informação seja disponível à grande parte dos alunos – deve ser também, na visão de Reimers, aproveitada pelos professores para trabalharem com seus alunos em parceria, discutindo e buscando resolver complexas situações. Para este fim, os professores devem ser preparados ao longo de sua carreira, com formação continuada.

Para Krawczyc (2011), é necessário que a escola prepare os jovens para incorporar os recursos tecnológicos de modo crítico e produtivo, que os leve a um intercâmbio cultural mais amplo. Segundo a autora, somente quando assumir esses meios como dimensão estratégica da cultura, a escola poderá interagir com os fluxos de informação. Krawczyc defende ainda que os meios tecnológicos devem ser o próprio objeto de estudo, na forma como interferem no cotidiano, nos valores sociais, na concepção das diferenças sociais, embora esta abordagem, segundo a autora, não exclua as demais.

A área de empregabilidade Tecnologia da Informação vai de encontro a essa premissa. Com essa capacitação, o aluno pode entender o que é o computador, conhecer a história de evolução de diferentes computadores, reconhecer componentes e funções, ter a capacidade de resolver problemas utilizando o computador e socializar seus conhecimentos por meio de Projetos de Inclusão Digital (SEE/MG, 2012).

Delors (1998) sugere que os sistemas educativos devem dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva do enriquecimento de saberes e do desenvolvimento da cidadania. Como objetos de estudo, os meios tecnológicos devem ser estudados dentro de uma visão crítica que considere as contrapartidas negativas que tais recursos abarcam. Além de serem sistemas caros, os estudantes devem ser preparados para interpretar criticamente as informações disponíveis, para não perderem sua própria identidade, tendo em vista o encurtamento das distâncias, a homogeneização de ideias, a difusão de hábitos de consumo da minoria mais favorecida e o poder de persuasão de seus objetos.

A responsabilidade dos sistemas educativos surge em primeiro plano: cabe-lhes fornecer, a todos, meios para dominar a proliferação de informações, de as selecionar e hierarquizar, dando mostras de espírito crítico. São, ainda, responsáveis por preparar as pessoas para manterem a devida distância em relação à sociedade dos meios de comunicação e informação que tende a ser, apenas, uma sociedade do efêmero e do instantâneo (DELORS, 1998, p. 66).

Da mesma maneira, a área Comunicação Aplicada pode servir a esse propósito. Entre os objetivos compreendidos por esta área, destaca-se a reflexão sobre os novos arranjos da sociabilidade – o estar juntos, o incentivo à cultura

de colaboração, o desenvolvimento de habilidades comunicativas dos alunos, na vida social, no trabalho, e a apropriação reflexiva das redes sociais digitais.

O documento da Comissão ressalta ainda o papel do professor nessa nova sociedade da informação. Segundo o Relatório, o desenvolvimento das novas tecnologias, longe de diminuir o papel dos professores, o modifica, transformando-o num parceiro de um saber que deve ser por eles organizado. Além disso, as tecnologias informáticas podem constituir-se como meios inovadores para levar os professores de todo o mundo a comunicarem entre si, a melhorarem sua formação profissional, e a contribuírem para a relação entre aluno e professor:

Bem utilizadas, as tecnologias da comunicação podem tornar mais eficaz a aprendizagem e oferecer ao aluno uma via sedutora de acesso a conhecimentos e competências, por vezes difíceis de encontrar no meio local. A tecnologia pode lançar pontes entre países industrializados e os que não o são, e levar professores e alunos a alcançar níveis de conhecimento que, sem ela, nunca poderiam atingir. Meios de ensino de qualidade podem ajudar os professores com formação deficiente a melhorar tanto a sua competência pedagógica como o nível dos próprios conhecimentos. (DELORS, 1998, p.161).

Para a Comissão (DELORS, 1998), a introdução de novas tecnologias da informação e da comunicação é premente, tendo em vista que a capacidade de acesso e de tratamento da informação constituir-se-á fator determinante para a integração da pessoa nos ambientes social, cultural e profissional. Dessa forma, o documento recomenda que os sistemas educativos ensinem a todos os alunos o domínio dessas técnicas.

Entre as vantagens que as novas tecnologias oferecem, enquanto ferramenta de educação, a Comissão cita a possibilidade que o aluno tem de traçar um percurso individualizado segundo seu ritmo; a possibilidade de o professor organizar mais facilmente a aprendizagem de turmas heterogêneas; o volume de informação e espaço disponível; o aprofundamento de temas nos quais o aluno tem dificuldade, de modo complementar às aulas, de forma que o aluno se torna um pesquisador; a motivação como arma contra o insucesso escolar e a revelação de talentos.

Para Reimers (2009), o paradoxo educacional deste início de século é justamente a falta de preparo para educar jovens para os atuais e futuros desafios globais, o que requer temáticas que atentem para os desafios coletivos globais que devem fazer parte do currículo, como, por exemplo, a interação do homem com o meio ambiente, o desenvolvimento sustentável, a necessidade de fontes energéticas e de alimentos, entre outras.



Segundo Reimers (2009), poucas escolas no mundo hoje preparam estudantes para colaborarem com os outros, e inventarem soluções para os vários desafios mundiais, como a pobreza, as doenças e a violência. Para o autor, a maioria das escolas tem falhado no objetivo de preparar os estudantes para o contexto econômico e social em que eles terão que inventar suas vidas, num mundo cada vez mais integrado.

Pode-se verificar que as propostas das áreas de empregabilidade voltam-se tanto para a inserção na convivência social, quanto para a interação sustentável do homem com a natureza. A proposta da área Comunicação Aplicada, por exemplo, menciona seu caráter reflexivo e prático, abordando o estudo das formas de sociabilidade contemporânea e das condições para a comunicação e cooperação. Ainda conforme a proposta:

O Currículo da Comunicação Aplicada valoriza o contato do aluno com espaços educativos da cidade, como museus, exposições artísticas, teatros e cinemas, como forma de apropriação do espaço urbano, de aproximação com outras linguagens comunicativas e de acesso ao conhecimento (SEE/MG, 2012).

Nesse mesmo sentido, a proposta curricular da área de Empreendedorismo e Gestão traz, entre outros objetivos, a promoção de habilidades empreendedoras na vida dos alunos, buscando a reflexão sobre atividades econômicas, bem como a preparação dos alunos para a vida social cotidiana.

A proposta da área Meio Ambiente e Recursos Naturais visa articular o conteúdo com o contexto local, como forma de promover ações transformadoras aos desafios ambientais. Segundo o documento da proposta curricular dessa área, são objetivos gerais o desenvolvimento da compreensão integrada do meio ambiente, em suas múltiplas e complexas relações para fomentar novas práticas sociais; a garantia da democratização e o acesso às informações referentes à área socioambiental; o estímulo à mobilização social e política, e o fortalecimento da consciência crítica sobre a dimensão socioambiental; o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania; a promoção do cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social, étnica, racial e de gênero, e o diálogo para a convivência e a paz; e a promoção dos conhecimentos dos diversos grupos sociais formativos do país que utilizam e preservam a biodiversidade (SEE/MG, 2012).

Essas competências requerem o desenvolvimento de um currículo de alta qualidade, com materiais adequados, ambientes de aprendizagem ricos, acesso às tecnologias e professores preparados. Nesta direção está uma

das recomendações do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século 21:

Defendemos, igualmente, que se deve dotar o sistema educativo, não somente de educadores e professores bem formados, mas também dos meios necessários a uma educação de qualidade: livros, modernos meios de comunicação, ambiente cultural e econômico da escola [...]. (DELORS, 1998, p. 27).

Sem dúvida, há muitas arestas ainda a aparar, mas a escola precisa mudar em face mesmo das mudanças e transformações sociais, culturais, políticas e econômicas, se reencontrando, se reinventando, redescobrimo seu potencial transformador, sua identidade e sua função cultural.

É preciso traçar um diagnóstico de nossa realidade e expor suas mazelas com um olhar crítico. Embora as políticas educacionais enfrentem muitas críticas, por razões várias, é necessário lançar mão do potencial presente nas políticas públicas que possa contribuir para a evolução de nosso sistema de ensino, e preencher suas lacunas com um olhar otimista que não dispensa, contudo, um acompanhamento contínuo, por ser uma via privilegiada de novos rumos. É o que este texto pretendeu: trazer um olhar otimista para a política de ressignificação do Ensino Médio, à luz da literatura.

## Conclusões

Procurei argumentar, ao longo deste texto, sobre como uma política educacional de currículo pode abarcar elementos elencados em documentos prescritivos e artigos, refletindo, dessa forma, a voz de estudiosos, com base em seus diagnósticos e recomendações. Dessa forma, pode-se dizer que uma política educativa não nasce da noite para o dia, e tampouco representa apenas a voz daquele que a elaborou. Embora as políticas de currículo possam representar o momento histórico em que se situam, e se constituir ainda como discurso hegemônico, é preciso descobrir e aproveitar o potencial que carregam, considerando-as como possibilidade de efetuar as mudanças necessárias.

Infelizmente, o que percebo é a desarticulação entre as políticas estaduais e federais, e a sobreposição de uma sobre a outra, além da falta de diálogo entre os entes na busca de soluções para os problemas que afetam a educação.

Após um ano de implementação do REM nas escolas públicas de Minas Gerais, pude observar vários problemas e arestas a aparar: falta de preparo dos professores, comunicação intempestiva entre as instâncias (pontas) da

política pública, falta de material para atender à mudança curricular proposta, entre outros.

No final do ano letivo de 2014, os professores do Ensino Médio de Minas Gerais começaram a participar da capacitação do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Apesar dos esforços de articulação entre a política estadual de mudança curricular e a política federal de capacitação, verifico que esta deveria preceder àquela, pois se corre o risco de que uma proposta com potencial para a mudança curricular pautada nas competências necessárias para a educação no século 21 seja atropelada pela falta de planejamento, comunicação e articulação entre os entes estadual e federal, gerando o caos do desperdício e sua morte prematura.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Lex: Diário Oficial da União de 12 de novembro de 2009, p. 14. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/18291983/djsp-administrativo-17-11-2009-pg-14>> Acesso: 31 maio 2012.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília: 1996, com alterações adotadas pela Lei 12.796 de 2013. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso: 27 jun. 2014.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século 21. Brasília: UNESCO; São Paulo: Editora Cortez, 1998.

FERNANDES, Reynaldo. As avaliações e os desafios do Ensino Médio. In: E. Bacha y S. Schwartzman (ed.). **Brasil: A Nova Agenda Social**. Rio de Janeiro: LTC, p. 276-284.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Administração contemporânea**. Curitiba, v. 5, Número especial. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-5552001000500010&script=sci\\_arttext&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-5552001000500010&script=sci_arttext&lng=pt)>. Acesso em: 27 jun. 2014

KRAWCZYC, Nora. Reflexões sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil de hoje. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, FCC, v. 41, n. 344. p. 752-759, set/dez. 2011.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de Orientações: Reinventando o Ensino Médio**. Belo Horizonte, 2014. Disponível em <[http://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/reinventando/REINVENTANDO\\_ENSINO\\_MEDIO\\_CADERNO\\_ORIENTACOES\\_WEB.pdf](http://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/reinventando/REINVENTANDO_ENSINO_MEDIO_CADERNO_ORIENTACOES_WEB.pdf)>. Acesso em: 27 jun. 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular: Comunicação Aplicada**. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA\\_CRV/banco\\_objetos\\_crv/E991B45A2C3C46CBA-DE0306C700EC80C712013153128\\_Comunica%C3%A7%C3%A3o%20Aplicada.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/banco_objetos_crv/E991B45A2C3C46CBA-DE0306C700EC80C712013153128_Comunica%C3%A7%C3%A3o%20Aplicada.pdf)>. Acesso em 28 jun. 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular: Meio Ambiente e Recursos Naturais**. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA\\_CRV/banco\\_objetos\\_crv/E991B45A2C3C46CBADE0306C700EC80C712013154009\\_Meio%20Ambiente.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/banco_objetos_crv/E991B45A2C3C46CBADE0306C700EC80C712013154009_Meio%20Ambiente.pdf)>. Acesso em 28 jun. 2014.


MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular: Tecnologia da Informação**, 2012. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA\\_CRV/banco\\_objetos\\_crv/E991B45A2C3C46CBADE0306C700EC80C712013154107\\_Tecnologia%20da%20Informa%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/banco_objetos_crv/E991B45A2C3C46CBADE0306C700EC80C712013154107_Tecnologia%20da%20Informa%C3%A7%C3%A3o.pdf)>. Acesso em 28 jun. 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 2486, de 20 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre a universalização do Reinventando o Ensino Médio nas Escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Disponível em <[http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA\\_CRV/banco\\_objetos\\_crv/83C36418823A4A9BB98CD982B5A191D9312014143217\\_RESOLU%C3%87%C3%83O%20n%C2%BA%202486%20-%202013%20-%20EM-SINO%20MEDIO%2028\\_12\\_2013.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/banco_objetos_crv/83C36418823A4A9BB98CD982B5A191D9312014143217_RESOLU%C3%87%C3%83O%20n%C2%BA%202486%20-%202013%20-%20EM-SINO%20MEDIO%2028_12_2013.pdf)>. Acesso em: 27 jun. 2014.

REIMERS, Fernando. Educating for Global Competency. In: **International Perspectives on the Goals of Universal Basic and Secondary**. Routledge research in education. New York, 2009.

VELOSO, Fernando; PESSÔA, S; HENRIQUES, R; GIAMBIAGI, G. (org.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Campus, 2009. 280p.

Como as relações raciais influenciam a prática pedagógica de professores num espaço escolar?



Antonia Regina dos Santos Abreu

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Piauí (UFPI).

## RESUMO

O processo de ensino e aprendizagem é influenciado por todas as relações escolares. Numa sociedade preconceituosa como a brasileira, a escola com seus profissionais têm a tarefa de intervir nas relações raciais; trata-se da construção de vínculos humanos que demandam respeito às diferenças. O objetivo deste texto é discutir as questões raciais imbricadas nas relações entre alunos e professores do Ensino Fundamental. Por meio de observações na escola, percebemos que as práticas discriminatórias esmagam o direito que todas as crianças têm de serem respeitadas e tratadas com equidade.

**Palavras-chave:** Relações raciais. Ensino. Aprendizagem.

## ABSTRACT

The process of teaching and learning is influenced by every school relations. A prejudiced society like Brazil, the school and its professionals are tasked to intervene in race relations, it is about building human bonds that demand respect for differences. The objective of this paper is to discuss racial issues intertwined in relations between students and elementary school teachers. Through observations at school, we realized that discriminatory practices crushing right that all children must be respected and treated with fairness.

**Keywords:** Race relations. Education. Learning.

## Introdução

Dialogar sobre as questões raciais na escola é uma tarefa difícil, pois o currículo que norteia os processos educativos ainda não dá muita importância a temáticas que priorizem assuntos relacionados aos grupos excluídos da sociedade. Mesmo com os discursos do multiculturalismo e das diversidades culturais presentes nas instâncias educativas, não é dada, nas discussões pedagógicas, a devida valorização a esses questionamentos.

A escola é ainda um espaço que valoriza alguns saberes em detrimento de outros, seguindo um currículo fechado, em que os profissionais da educação não apresentam uma prática pedagógica que contribua para o aprendizado; para muitos, isso não dinamiza a maneira como os alunos gostam (porque os ajudam a aprender), e nem todos são ouvidos devidamente. Assim, o ensino, muitas vezes, é engessado e burocrático, comprometendo o desenvolvimento e o aprendizado de crianças, principalmente daquelas que pertencem aos grupos marginalizados da sociedade.

O currículo, às vezes concebido como “inflexível”, leva muitos a conduzir os alunos a aprenderem o conteúdo livresco e pronto! Não interessa saber se se está agradando; é preciso ensinar o que está no livro, visto que fazer diferente disso é perder o controle do processo de ensino. Neste processo, muitos estudantes estão silenciados: fisicamente presentes, mas ausentes (não contemplados) nas atividades escolares e de sala de aula.

Não queremos assim denunciar a escola, mas será possível pensar em formar pessoas críticas se não as estimularmos para isso? Valorizamos as ideias e opiniões de nossos alunos? Quem sofre com a desvalorização de determinadas discussões na escola? As situações às quais se referem estas questões acontecem constantemente, e quem mais sofre na escola são justamente os que mais sofrem fora dela. Os cursos de formação docente estão preparando os futuros professores para atuarem em uma realidade multicultural na escola?

Trabalhando no Ensino Fundamental há mais de dez anos, fazendo parte dessa realidade diversa, entendemos o quão difícil é utilizar técnicas de ensino que atendam às reais demandas de uma sociedade de diversidades, e que respondam às necessidades percebidas do alunado. Por outro lado, é inadmissível pensar em um ensino no qual profissionais não se preocupam com a realidade escolar, com as diversas condições/características da população estudantil .

Ao mesmo tempo, muitos cursos superiores não têm completado, como deveriam, uma formação que, de fato, prepare os professores para a sala de aula real: com problemas sociais, familiares, discriminação: seja de classe social, de raça, de gênero (ALEXANDRE, 2010). Sem essa preparação adequada, ao chegar à escola, as dificuldades apresentam-se de forma impactante, le-



vando boa parte dos professores a desenvolver uma prática pedagógica repetitiva, como nos explica Veiga (2004):

Essa prática se caracteriza pelo rompimento da unidade indissolúvel, no processo prático, entre sujeito e objeto, e entre teoria e prática. O conteúdo se sujeita à forma, o real ao ideal e o particular e concreto ao universal e abstrato. Tem por base leis e normas pré-estabelecidas, bastando ao professor subordinar-se a elas, uma vez que já está definido o que se quer fazer e o como se quer fazer. Não há preocupação em criar e nem em produzir uma nova realidade – material e humana –, há apenas interesse em ampliar o que já foi criado, tendo por base uma prática criadora pré-existente. Desta forma, conhecendo previamente as leis e as normas, basta ao professor repetir o processo prático quantas vezes queira, provocando também a repetibilidade do produto. Não se inventa o modo de fazer. Fazer é repetir ou imitar uma outra ação. (VEIGA, 2004, p. 18).

Nesse sentido, uma prática pedagógica repetitiva não estimulará o aluno ao processo de transformação, e, no caso das diversidades, ainda é mais complicado, pois, sem preparação, como atuar de modo a enfrentar as realidades de preconceito, discriminação e racismo na escola? Como trabalhar, então, os sexismos, machismos, etnocentrismos e homofobias também?

Perpassando os espaços escolares, percebemos que escola, enquanto espaço de convivência, apresenta as mais variadas realidades. Precisamos nos lembrar disso para desenvolvermos uma reflexão sobre o contexto educacional atual, pois tem sido difícil manter uma boa convivência na escola, como mostra uma pesquisa recente numa escola municipal de Altos, Piauí (ABREU, 2014).

Na escola, são trabalhados tópicos e ideias que não estão nos livros de forma evidente, mas que passam uma mensagem clara para as crianças, por meio da postura e do comportamento de professores. A vida escolar tanto de uma criança brasileira afrodescendente (conceito despido de um histórico negativo como outros cujo quadro ideológico é de desumanidade, inferioridade e submissão voluntária) como de uma criança não afrodescendente é atravessada por convivências de questões étnico-raciais que afetam o seu desenvolvimento pessoal, social, psicológico, e até mesmo sua participação e permanência no espaço escolar.

Desse modo, propomo-nos a apresentar um relato de experiência sobre a maneira como uma professora trabalhou com aspectos das questões raciais em sala de aula. Pretendemos destacar aqui a vivência escolar possível do alunado afrodescendente, por entendermos que as relações construídas por/em torno dele e por causa dele na escola são atravessadas por negações, silenciamentos, afirmações não fundadas, fingimentos, mascaramentos transparentes, etc. Enfim, o processo de inserção no ambiente de pesquisa

fez-nos compreender como a sala de aula pode assumir múltiplas faces, mesmo sendo um único espaço físico.

Para desenvolver as ponderações neste texto, tomamos como base: Gomes (1996); Cunha Júnior (2008); Boakari (1999); Castro & Abramovay (2006); Dayrell (1996); Silva & Boakari (2010); Gomes (2005); Alexandre (2010), Silva (2000), que vão dialogando conosco acerca de aspectos das relações raciais nos espaços escolares.

Boakari (1999) é citado muitas vezes no texto por ter uma experiência condensada há muitos anos na área de pesquisa, bem como produções científicas referentes a afrodescendência e educação, e por já enveredarmos junto em nossa pesquisa de mestrado. Os seus textos já indicavam que as preocupações com a escola pública numa sociedade de múltiplas diferenças não contemplavam esta diversidade no seu fazer escolar... que precisava de mudanças simples e objetivas (BOAKARI, 1994; 1999).

Apresentamos a seguir a discussão de textos que embasarão nossa pesquisa, destacando como o espaço escolar é importante na formação para relações raciais mais saudáveis, democráticas e criativas na sociedade.

### **O dilema das relações raciais na escola: como os professores podem lidar?**

A sociedade brasileira é diversa, ao mesmo tempo em que é marcada por situações de exclusão/inclusão, respeito/desrespeito, tratamento de igualdade/discriminação, e a escola está inserida nessa enorme esfera social. A maneira como as práticas pedagógicas dos professores são desenvolvidas na escola poderá contribuir para o rompimento de situações de exclusão, desde que os profissionais tenham uma formação nesta perspectiva, bem como o interesse pessoal de romper com essa realidade escolar que, muitas vezes, acaba por ser massacrante com os alunos pertencentes aos grupos marginalizados, no que se refere às oportunidades sociais.

Boakari (1999, p. 99) afirma que “a educação escolar se apresenta como instrumento importante que conjugaria as melhores forças para fazer valer esforços voltados às mudanças básicas ainda necessárias para re-mapear o caminhar histórico dos brasileiros”. Na visão de Gomes (2005):

A educação escolar, *continuum* de educabilidade do ser humano, acontece, sobretudo na escola. Entendemo-la como uma instituição social, construída por sujeitos socioculturais, compreendida como espaço de diversidade para a formação de cidadãos, onde as práticas pedagógicas curriculares têm um papel fundamental e indescartável (GOMES, 2005, p. 43).

Assim, nosso pensamento comunga com as ideias de Gomes (2005) e Boakari (1999) no que se refere ao espaço escolar, sobre o qual pensamos ser um espaço de contribuição para a formação social dos estudantes. Este é o local “propício” para se buscar transformações, seja nos campos social, físico, psicológico e intelectual. Dessa forma, estaremos desenvolvendo o que Libâneo (1994, p. 39) chama de democratização do ensino, que “supõe o princípio de igualdade, mas junto com seu complemento indispensável, o princípio da diversidade. Para que a igualdade seja real e não apenas formal, o ensino básico deve atender a diversificação da clientela, tanto social quanto individual”.

A rotina de nossas escolas é permeada de muitas histórias diferentes. No caso do Ensino Fundamental, cada criança carrega uma história de vida, problemas, dificuldades ou facilidades de aprendizado, famílias e variadas formações; enfim, são muitas histórias... No caso das crianças afrodescendentes, ainda há a questão do preconceito racial que elas enfrentam dentro e fora da escola. Muitas vezes, tais crianças são vítimas de brincadeiras de mau gosto, e em boa parte dessas situações a maioria esmagadora dos professores diz não saber como reagir e, com esse tipo de “justificativa injustificável”, não faz nada ou muito pouco para amenizar o sofrimento das vítimas, ou para ensinar maneiras alternativas para uma convivência racial de respeito e dignidade.

A seguir, apresentamos o registro de três cenas que presenciamos com professores na escola:

1. O aluno reclama para a professora que sua colega está lhe chamando de “nego véi”, “nego do mal”, e a professora pediu que os alunos se calassem.
2. Em outra aula, o aluno interfere e chama a professora, dizendo que sua colega estava lhe xingando de “cavalo preto”, e a colega ainda confirmou, dizendo que ele era aquilo mesmo. A única interferência da professora foi pedir para que ambos fizessem silêncio, porque ela precisava dar sua aula.
3. Um aluno ficou repetindo várias vezes que a sua colega tinha “cabelo de bombril”, “cabelo de bucha”, e a professora exercia uma postura de “olhar cego”, como se não estivesse presenciando aquela situação; não interferiu de modo algum e continuou a aula.

Nos dois primeiros relatos, o posicionamento das professoras foi somente o de pedir silêncio, visto que elas não discutiram, nem problematizaram o ocorrido. O terceiro relato foi um pouco mais delicado, pois a professora nem silêncio pediu; sua postura era a de quem não ouvia o que se passava.

Enquanto isso, as crianças discutiam entre piadas, xingamentos, e as demais riam bastante, evidenciando uma “violência simbólica” (BOURDIEU; PASSERON, 1982), cujo poder surge dissimuladamente nas relações de força, demarcadas de acordo com as posições que cada agente ocupa no espaço escolar, as quais dependem, também, da sua posição no espaço social.

O que temos a dizer a respeito disso, na realidade da referida escola? Que a prática pedagógica dos professores pode contribuir para um sistema de silenciamento e reprodução da exclusão. Para Gomes, “A prática pedagógica dos professores é um dos elementos básicos do currículo, assim também como o aluno, os objetivos, os conteúdos didáticos, a metodologia, a avaliação da prática educativa e a relação professor-aluno.” (GOMES, 2000, p. 45). Nesse sentido, esta prática influencia demasiadamente no processo de ensino-aprendizagem. “Fazem parte desse contexto também, as relações sociais estabelecidas na escola, o material didático utilizado, a avaliação dos alunos, como o planejamento de ensino é realizado, enfim, são as intenções que o professor idealiza e o que ele realiza no dia-a-dia.” (GOMES, 2000, p. 45). Para Abreu (2014):

As práticas pedagógicas conduzidas pelos/as professores/as são impregnadas das experiências de vida destes/as, se o/a professor/a tem uma concepção de ensino de forma metódica e sem reflexão, certamente, será esse o processo de ensino promovido na escola, e seus/suas alunos/as reproduzirão o que aprenderem, sem contribuição alguma para a transformação pessoal, pois não houve, nesse caso, um ensino estimulador, reflexivo. (ABREU, 2014, p. 94).

Ora, nas situações das salas de aula apresentadas neste artigo, a não intervenção pedagógica acerca de atitudes de desumanização é, também um posicionamento político da não aceitação de sujeitos diversos, plurais, diferentes...

Situações como essas parecem ser comuns em nossas escolas. Registramos esses acontecimentos no momento em que acompanhávamos a rotina das aulas de uma escola pública municipal de Ensino Fundamental. Há outros exemplos que indicam que essa situação não é privilégio de somente algumas escolas. Outras pesquisas têm mostrado situações de discriminação aberta no cotidiano escolar brasileiro (CUNHA, 2008; BOAKARI, 1994).

No Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí, vêm sendo desenvolvidas, desde 2000, pesquisas relacionadas a essa temática no Mestrado em Educação. Trazemos um levantamento das dissertações que foram orientadas pelo Dr. Francis Musa Boakari: “A prática pedagógica curricular e os alunos negros: um estudo de caso em uma escola pública em Teresina-PI”, de Ana Beatriz Sousa Gomes (2000); “A menina negra e a sua integração social na escola pública de Teresina, Piauí”, de Rossana Silva Duarte

(2000); “Influência da escola no processo de construção da autoestima de alunos negros” de Francisca Maria do Nascimento (2001); “Socializando para ser negro: os embates da família, da escola e do adolescente” de Maria do Rosário de Fátima Biserra Rodrigues (2001); “Arte afrodescendente a partir de três olhares de educadoras em Teresina”, de Francilene Brito da Silva (2011); “Povo Bom da Cancela – identidade e afrodescendência: o que a escola tem com isso?”, de Elizete Dias da Silva (2012); “Afrorresilientes: a resiliência de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional” de Lucienia Libania Piniheiro Martins (2013); “A escola e a educação não-escolar: experiências da mulher lésbica afrodescendente”, de Ana Carolina Magalhães Fortes (2013); “Educação, gênero e afrodescendência: a educação escolar e a organização de mulheres quilombolas em Brejão dos Aipins, Piauí”, de Ranchimit Batista Nunes (2013); “As educações escolar e social na formação da identidade racial de jovens nos quilombos de São João do Piauí”, de Raimunda Ferreira Gomes Coelho (2013); “Sabores da casa, sabedorias de terreiros: práticas educativas e construção de saberes em um Terreiro de Teresina – Piauí”, de Haldaci Regina da Silva (2013).

A mais recente dissertação apresentada foi a nossa, defendida em março de 2014, intitulada “Relações sociais em uma escola pública municipal de Altos, Piauí: um estudo das realidades de alunas/os afrodescendentes e as professoras”. Fazendo um comparativo com todas as dissertações produzidas no Programa, o número de produções na área da afrodescendência e educação ainda é pequeno, mas devemos considerar que os trabalhos são bastante significativos.

Essas dissertações, bem como as situações relatadas neste artigo, provocam-nos a fazer alguns questionamentos em relação aos cenários descritos acima: Por que a professora pediu apenas silêncio, ao invés de interferir com uma discussão sobre as questões raciais? Como têm sido construídas as relações raciais na escola? Como as escolas ensinam o que é ser afrodescendente brasileiro? Por que uma das professoras teve uma postura de silenciamento explícito? Que imagens da população afrodescendente são apresentadas pela escola – sociedade – família para as crianças desde cedo, no processo de construção de identidade? Como a sociedade aprende e ensina o que é ser afrodescendente? Como os professores têm se posicionado diante de situações preconceituosas, discriminatórias e racistas? Qual a frequência cotidiana dessas situações numa sala de aula de uma escola pública no Brasil?

Questionamentos assim levam-nos a refletir sobre o cenário da educação brasileira e nos desafia a pensar a possibilidade da escola como um espaço de transformação. Mas até que ponto estaríamos contribuindo para essa mudança em nossas instituições, e nas nossas salas de aula? Refletir sobre a escola

é entender que esta “precisa ser compreendida e trabalhada de maneira diferente; inovadora e melhor adaptada aos seus desafios históricos. O conjunto de suas diversidades poderia ser contemplado e incorporado na organização e nas práticas escolares” (BOAKARI, 1999, p. 100).

As socializações que acontecem na escola são reflexos e pontos de partida de outros processos de socialização que acontecem em vários ambientes diferentes deste, por isso “uma pedagogia voltada para os interesses populares de transformação da sociedade compreende o trabalho pedagógico e docente como o processo de transmissão/assimilação ativa dos conteúdos escolares, inserido na totalidade mais ampla do processo social” (LIBÂNEO, 1994, p. 39). Trazemos Boakari (1999) para a discussão, ao afirmar que:

No atual contexto brasileiro, o que de fato estou discutindo seria uma educação escolar crítica, sendo desenvolvida por profissionais críticos. As concepções de Homem, sociedade, educação, escola e cidadania destes profissionais interagem para fazer a educação escolar. A sua proximidade com os estudantes lhe colocam em situação vantajosa para influenciar os futuros adultos. São agentes sociais poderosos! Em colaboração com os pais e outras pessoas interessadas, os profissionais escolares poderiam construir teias para transformar as instâncias sociais, lhes possibilitando alternativas no seu funcionamento. (BOAKARI, 1999, p. 105).

Daí a necessidade dos/as professores/as terem compromisso com o seu trabalho, pois estarão contribuindo diretamente para a construção da identidade dos/as alunos/as. Desse modo, precisamos ficar atentos às relações desenvolvidas nesse espaço. Para Louro (2011):

Diferenças, distinções, desigualdades... a escola entende tudo isso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. (LOURO, 2011, p. 61).

Portanto, a escola tem sido por muito tempo esse espaço de segregação, o que não deveria estar acontecendo nos dias de hoje, tendo em vista as muitas discussões que vêm sendo travadas sobre a diversidade na escola (GOMES, 1996; SILVA, 2000).

Nas situações apresentadas neste artigo, anunciamos a emergência de uma discussão: Como se sente um aluno que é chamado de “nego véi”, “nego do mal”? E a menina humilhada em relação ao seu cabelo? Um menino afrodescendente vê-se ridicularizado e a professora, que deveria fazer algo, simplesmente pede silêncio na sala; a outra professora nem silêncio pede, negando a

existência da situação. Nesse momento, a única pessoa que poderia ajudá-lo não faz nada, e a partir daí se poderia perguntar o que significa, para esse aluno, fazer parte deste espaço? Onde ele vai buscar respostas para suas dúvidas? E a menina que o xingou, como se sente diante do contexto? Quais são as reações das/os colegas? Como encaram a menina fora da sala de aula?

Perguntas sem respostas... Muitas/os brasileiras/os acreditam que a escola não é preparada, que os profissionais não são preparados (nem treinados, nem competentes... ou seria uma falta de vontade?) para lidarem com o racismo, o preconceito, a discriminação racial, e, enquanto isso, alunos/as de todas as escolas brasileiras vêm sendo vítimas de um sistema que negligencia um aprendizado renovador, silencia espíritos curiosos, asfixia mentes criativas e assassina atitudes questionadoras (inventivas). Nesse contexto, Silva (2010) problematiza a questão das relações entre as dominadas e dominadoras, as crianças abusadas pelas outras que as abusam (porque se sentem donas do poder social), dissertando que:

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo nesse código. Esse código é natural para elas. Elas se sentem à vontade no clima cultural e afetivo construído por esse código. É o seu ambiente nativo. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem do que se trata. Esse código funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível. A vivência familiar das crianças e jovens das classes dominadas não os acostumou a esse código, que lhes aparece como algo estranho e alheio. (SILVA, 2010, p. 35).

A escola enfrenta dificuldades para explorar uma pedagogia, um saber, dispositivos práticos que se arriscassem a construir o novo, o inusitado, o diferente, invadindo e desinstalando o saber burocrático, intolerante, arrogante, que só maltrata e cria relações insuportáveis para aqueles grupos minoritários, porque mais excluídos, que mais sofrem com o uso dessas posturas. Este é o caso de afrodescendentes, indígenas, deficientes, pertencentes à classe trabalhadora e que vivem em condições precárias.

“Dentro da escola, as formas de discriminação vão desde o currículo formal, transitando pela linguagem não verbal até comportamentos e práticas explícitas” (ALEXANDRE, 2010, p. 17), seja por parte de alunos/as, professores/as ou outros profissionais da escola. O ambiente físico, a organização espacial, o mobiliário e a decoração são todos fatores que ajudam a discriminar na escola. Essa realidade precisa mudar. Devemos olhar e trabalhar o processo de ensino e aprendizagem na escola de modo sensível e transformador, valorizando todos/as os/as alunos/as igualmente. A diversidade brasileira exige

essa mudança para o bem de todos. Construir escolas e desenvolver ambientes escolares comodativos para todos que nelas estudam e trabalham é um pré-requisito básico dessa mudança em questão.

O comportamento omissivo do professor em relação [...] a situações de discriminação racial, na maioria das vezes, é decorrente do despreparo do mesmo para lidar com essas situações: muitos justificam sua falha atribuindo a culpa a sua formação superior (ALEXANDRE, 2010, p. 20).

Mas será essa uma justificativa suficiente para quadros de discriminação em relações escolares? A formação superior seria a culpada?

É importante lembrar que o processo de ensino e aprendizagem nunca finda, assim como a formação do professor; logo, devemos buscar o aperfeiçoamento da nossa prática, proporcionando um ensino que se preocupa com questões sociais. Tardif (2000) nos ajuda a entender essa ideia, quando afirma:

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir do significado que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2000, p. 115).

Nessa modalidade de formação, é importante que exista “[...] uma clara preocupação em preencher lacunas da formação inicial com vistas ao desenvolvimento profissional e pessoal de professores, apontando, assim, uma ação transformadora no desenvolvimento da prática pedagógica desses agentes.” (LOPES, 2006, p. 141). Os professores precisam aperfeiçoar-se para lidarem de maneira crítica com situações que denunciem práticas de exclusão na escola.

No caso das crianças afrodescendentes, por exemplo, ao sofrerem discriminação na escola; ao passarem por algum tipo de constrangimento, sendo alvo de piadas de mau gosto, em sala de aula ou em torno de todo o espaço escolar; ou, ainda, ao passarem por qualquer tipo de situação que desencadeie sofrimento para quem é alvo de críticas, cada descaso desse tipo geralmente produz três perdas: i. uma criança é vitimizada pela sociedade racista; ii. o comportamento de um/a racista em consolidação permanente é incentivado; iii. e um/a professor/a desperdiça a oportunidade de se desenvolver como educador/a, agente de transformação social (CARVALHO, 2009).

Conforme Cunha Junior, “Na escola, essas agressões são insuportáveis, sobretudo, porque os indivíduos vêm esperando da escola, um terreno de igualdade e justiça. Eles têm a escola como o campo do saber no qual esperavam



não ser incomodados com as ignorâncias sociais dos racismos” (CUNHA JUNIOR, 2008, p. 233). Essa situação não pode continuar assim, pois a escola deve ser sim um espaço de justiça, mudança, transformação e acolhimento ao mesmo tempo. Para Castro e Abramovay (2006) é inaceitável continuar fingindo ou aceitando que:

Os apelidos, mesmo os de cunho racial, são percebidos na maioria das vezes como brincadeiras pelos alunos. Esse tipo de procedimento parece minimizar a explicitação da violência presente nas interações dessa natureza, o que não significa que por isso seja menor a dor provocada no alvo da brincadeira. (CASTRO & ABRAMOVAY, 2006, p. 203).

O debate apresentado neste trabalho nos faz refletir sobre a gravidade do tipo das relações raciais que vêm sendo construídas em nossas escolas. Quantos/as alunos/as enfrentam isso diariamente? O que fazer para mudar? As relações podem acontecer de maneira diferente? Que mudanças significativas poderão permear a prática pedagógica dos professores?

Segundo a Constituição Federal, em seu art. 206, “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]” (BRASIL, 2011). É decretado por lei que os profissionais da educação têm a obrigação de ensinar com igualdade, ou seja, respeitando as individualidades de cada aluno/a. O/a professor/a deve repudiar qualquer tipo de discriminação, preconceito ou racismo no espaço escolar, visto que este/a será o/a grande responsável pela condução da socialização escolar, interferindo sempre que necessário, principalmente para interromper situações como as descritas neste artigo, usando experiências racistas de suas/seus alunas/os para, didática e objetivamente, trabalhar questões no tocante às realidades histórica, social e racial do Brasil e do mundo contemporâneo.

“Muitas/os professoras/es, que deveriam interromper uma ação de cunho racista, endossam-na e deixam passar oportunidades de trazer de volta aquela/e aluna/o que já não está, ou nunca foi inserida/o na sala de aula de fato, o fenômeno da inclusão-excludente social” (SILVA & BOAKARI, 2010, p. 6). Situações como essa são comuns em nossas escolas, ora por desinteresse dos professores, ora por falta de preparação nos cursos de formação, que acabam por seguir um currículo também imbuído por relações de poder, e que determina quais conteúdos devem ser priorizados e quais não merecem discussões.

A escola é espaço e agente de igualdades/desigualdades, inclusões/exclusões, justças/injustças. Como podemos pensar na mudança? Será possível pensar em um ensino realmente inovador, porque incorpora práticas de valo-

rização de todos, de modo igual, e é inclusivo, porque se preocupa com as diferenças, as/os diferentes, as histórias variadas e vivências diversas? .

É válido pensar que podemos fazer significativas transformações no espaço escolar, na maneira como conduzir o processo de ensino e aprendizagem, na construção das relações sociais, com foco especial nas relações entre pessoas de aparências físicas e raciais diferentes. Precisamos trazer à tona discussões sobre todos os assuntos da atualidade. Não devemos nos calar; pelo contrário, devemos problematizar cada vez mais o contexto escolar, para que possamos desafiar nossos/as alunos/as a se tornarem cada vez mais críticos, formadores de opiniões e independentes. Segundo Boakari, “[...] os estudos e conhecimentos escolares têm que envolver o desenvolvimento de estratégias concretas para combater aquelas práticas que desumanizam alguns porque são diferentes e menos poderosos” (BOAKARI, 1999, p. 107).

A escola, na condição de instituição social, é o lugar propício para promover transformações concretas na sociedade, podendo compartilhar processos de socialização menos excludentes, até porque a sociedade mudou, o mundo mudou; portanto, é natural que as pessoas tenham a possibilidade de se aperfeiçoar em espaços que lhes permitam mudanças significativas de comportamento.

Em relação à realidade dos grupos mais marginalizados na sociedade e também na escola, no que se refere a questões de gênero, classe social, pertencimento racial, percebemos que os afrodescendentes são os que mais sofrem; “é a nós que mais interessam transformações críticas, nos processos de socialização, especialmente no campo educacional e na mídia” (BOAKARI, 1999, p. 107). Por isso, devemos rever questões de diferenças, pois “quando falamos em diferenças culturais trabalhamos as realidades de grupos definidos e das pessoas invisíveis na nossa sociedade (SILVA; BOAKARI, 2010, p. 2).

Em situações corriqueiras nas escolas, é possível pensar uma realidade diferente? Se “corrigir as injustiças sociais, através de um processo escolar adaptado à realidade brasileira será uma forma de desmistificar, para destruir, as várias formas discriminatórias no tratamento dos diferentes grupos não-europeus desta sociedade” (BOAKARI, 1999, p. 99), como fazê-lo?

Devemos pensar a questão das diferenças para o enriquecimento dos processos de ensino-aprendizagem escolares, proporcionando uma possibilidade de valorização das diferenças, “entendidas como sendo importantes, e não ameaçadoras, para o melhoramento das condições para a grande maioria da coletividade” (BOAKARI, 1999, p. 102), e contribuindo para um aprendizado mais significativo. As diferenças, dessa forma, são aproveitadas como tijolos na construção de uma sociedade de/para diversidades.

No bojo dessas discussões encontram-se, também, possibilidades de buscar o enfrentamento dessas dificuldades, observando a própria legislação brasileira. O Estatuto da Criança e do Adolescente, por exemplo, propõe, em seu art. 58, que: “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (BRASIL, 1990). Logo, todos/as os/as alunos/as devem ser respeitados/as em suas particularidades, não podendo tornar-se alvo de preconceito na escola; e o/a professor/a será o/a interlocutor/a nessas situações.

Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), no seu artigo 32, parágrafo III, tem como um dos objetivos do Ensino Fundamental “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores”. Logo, na escola, os/as alunos/as precisam disponibilizar de um ensino que estimule, valorizando conceitos ligados a comportamentos éticos e à valorização das diferenças em termos de gênero, classe social, pertencimento racial, orientação sexual, estilos de entretenimento, gostos culturais...

Assim, todos os envolvidos na escola deveriam ter, acima de tudo, uma boa concepção solidamente fundamentada do que é respeito e valorização do individual e do coletivo, e, segundo Boakari (1999), essa ideia poderia servir como:

Ponto de partida para uma construção social baseada em princípios de equidade, igualdade de oportunidades e respeito mútuo. O profissional da área educacional que compartilhe desta ótica, muito poderia contribuir no desenvolvimento coletivo de uma educação escolar que possibilite o crescimento intelectual, social, político e cultural de todos, estudantes e outros profissionais. (BOAKARI, 1999, p. 103).

Dessa maneira, estaríamos contribuindo para uma educação que prioriza a construção de proveitosas relações raciais, bem como de relações sociais humanizadas na escola, relações estas que se estenderiam para outras instâncias sociais.

Os profissionais da educação precisam entender que todas as informações e conceitos que repassamos, em suma, tudo o que acontece na escola é carregado de ideias, pensamentos, ideologias, conceitos e preconceitos; portanto, é preciso ter cuidado para lidar com determinadas situações em sala de aula, assim como em todo o contexto escolar, visto que “as identidades dependem do eu, dos grupos que faço parte ou não, de quem gosta de mim e de quem não gosta, dos contextos e dos objetivos em pauta. São relacionais! (SILVA; BOAKARI, 2010, p. 1), e, no espaço escolar, essas identidades são formadas, criadas e recriadas diariamente. Segundo Dayrell (1996):

Aprender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas. (DAYRELL, 1996, p. 137).

Logo, é necessário pensar uma inclusão realmente efetiva, em que as/os educandas/os sintam-se acolhidas/os na escola, sabendo que estão sendo respeitadas/os em todos os sentidos. Porém, “muitas vezes acabamos por naturalizar as desigualdades em nome de uma inclusão que mais exclui do que integra; inclusões excludentes pelo discurso e/ou de fato permeiam o cotidiano de muitos indivíduos” (SILVA; BOAKARI, 2010, p. 3); agindo dessa maneira, não valorizamos um discurso transformador na educação.

Estar diante de uma realidade dessas na escola é uma tarefa bastante desafiadora para todos os envolvidos nesse contexto social, principalmente para os professores, que serão os mediadores das tensões que acontecerem na escola. Sobre isso, Gomes (1996) afirma que:

Surge a necessidade de se compreender melhor a teia de relações que se estabelece dentro da escola, a partir do reconhecimento de que esta, como uma instituição social, é construída por sujeitos sócio-culturais e, conseqüentemente, é um espaço da diversidade étnico-cultural. (GOMES, 1996, p. 85).

“Romper com os diversos preconceitos é um exercício de: sensibilidade, estranhamento e reconhecimento” (SILVA; BOAKARI, 2010, p. 3) que exige interesse, determinação e valorização do outro, pois um/a professor/a só poderá promover um ambiente de mudanças se este/a acreditar na possibilidade de transformação da sociedade, pensando um trabalho que pretenda um ensino de qualidade, com o objetivo de formar uma sociedade mais igualitária, justa e democrática.

“As/Os diferentes e as/os diferenciados, como numa dança, têm ‘seus lugares marcados e são marcantes e marcadoras/es’. Em geral, todos sabem de ‘seus lugares’ e sabem que têm que se manter neles” (SILVA; BOAKARI, 2010, p. 5), e isso não pode continuar dessa forma. As pessoas não podem simplesmente se acostumar a serem “inferiores”, a entenderem que não merecem o mesmo destaque que o outro. Isso precisa mudar, essas relações precisam ser repaginadas, e a escola é o lugar propício para a realização dessa transformação.

Pesquisas de diversas partes do país, em tempos recentes, apontam para esta mesma situação, na qual estudantes afrodescendentes continuam sendo vítimas das discriminações e racismos que permeiam a sociedade brasileira. De todo modo, as produções científicas referentes a temáticas como racis-

mo, preconceito racial, discriminação, diversidade cultural, afrodescendência têm avançado nos últimos anos. Os trabalhos de Santos (2011) e de Coelho & Silva (2013) apresentam o estado da arte de pesquisas, tanto de doutorado como de mestrado, sobre relações raciais em várias regiões do Brasil. Uma discussão crítica desenvolvida sobre as produções acadêmicas nas regiões Norte e Nordeste e relacionadas à temática em questão no período 2000-2010 chega a conclusão semelhante, mas os autores-pesquisadores problematizam a ideia de um estado da arte quando se discute a questão da educação e afrodescendência no Brasil. Tem-se pesquisado muito e ainda há muito o que pesquisar sobre esta problemática (BOAKARI; MACHADO; SILVA, 2013).

Continuam as denúncias desse contexto escolar desumanizante, mas também surgem tentativas de intervenção prática envolvendo docentes e pesquisadoras/es... Há soluções quando profissionais se comprometem com as mudanças necessárias para transformar a escola como espaço de convivência racial saudável e regeneradora de uma nova sociedade brasileira.

### **Nossas reflexões não findam...**

Precisamos refletir mais sobre cada aluno/a que está presente em nossas escolas, e entender que os processos escolares de socialização são significativos para o seu desempenho escolar e posterior atuação social. Nesse momento de conclusão – ou talvez fosse melhor usar a palavra inconclusão, devido a muitos entraves e questionamentos que permeiam nossas discussões –, fazemos um convite para refletirmos um pouco mais, para pensarmos no tipo de escola que queremos, e sobre como podemos contribuir para que as relações construídas no espaço escolar sejam mais humanizadas e respeitadoras. Este é um convite a um novo trabalho, o de nos lançarmos em direção às nossas práticas, e revisá-las constantemente.

A partir das compreensões desenvolvidas, inferimos que as relações raciais e a forma como os conteúdos relacionados às questões raciais são abordados em sala de aula podem proporcionar vários tipos de comportamentos para os alunos, bem como a sensação de bem-estar, alegria, revolta, tristeza, exclusão, pertencimento, discriminação, preconceito, e tudo isso também irá interferir nas relações aluno/a-aluno/a, professor/a-aluno/a, aluno/a-escola, aluno/a-atividades de sala escolares...

As relações sociais que são construídas dentro e fora do espaço escolar podem ser comprometidas pelas práticas discriminatórias que acontecem na escola. Isso acaba perpetuando a valorização excessiva da monocultura europeia nas relações raciais, fazendo com que os/as alunos/as afrodescendentes e outras/os que não se consideram explicitamente de origem

européia sintam-se cada vez menos incluídos na escola e sofrendo com o preconceito racial.

O silenciamento do/a professor/a diante de situações pejorativas e racistas na escola, que colocam crianças afrodescendentes como motivo de piadas, pode atrapalhar, significativamente, o desempenho dessas crianças, além de provocar possíveis traumas que podem machucá-los por muitos anos de suas vidas.

Logo, estudar as relações raciais escolares deveria ser parte integrante dos planejamentos diários da escola, pois as crianças afrodescendentes e outras de outros grupos socioculturalmente excluídos também precisam encontrar o seu espaço na escola de forma valorativa, pois esse modo de olhar vai oportunizar às próprias crianças de ascendência explicitamente africana sul-saariana valorizarem-se mais e terem sua autoestima fortalecida. Dessa maneira, elas ficarão mais felizes e terão relações sociais melhores na família e na escola, melhorando o seu desempenho, ao mesmo tempo em que as demais crianças também terão a possibilidade de se relacionarem melhor umas com as outras, respeitando-se mutuamente.

As relações raciais são percebidas no espaço escolar? Se são, como se configuram estas percepções? Continuamos a nos questionar...

## REFERÊNCIAS

ABREU, Antonia Regina dos Santos. **Relações sociais em uma escola pública municipal de Altos, Piauí**: um estudo das realidades de alunas/os afrodescendentes e as professoras. 2014. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2014.

ALEXANDRE, Ivone Jesus. **Relações raciais**: um estudo com alunos, pais e professores. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2010. (Coletânea educação e relações raciais).

BOAKARI, Francis Musa. As crianças negras e a socialização que produz o fracasso escolar. In: VEIGA-NETO, Alfredo J. (Org.). **Sociologia da educação** – GT/ANPED, Porto Alegre: ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1994.

\_\_\_\_\_. Uma pedagogia interétnica para a educação brasileira: para não dizer que não tive sonhos realizáveis. **Revista do Mestrado em Educação: Linguagens, Educação e Sociedade**. UFPI, n. 4. Teresina PI: EDUFPI, 1999.

BOAKARI, Francis Musa; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva; SILVA, Francilene Brito da. Produções científicas em educação e relações (étnico)-raciais nas regiões norte e nordeste: garimpando nos silenciamentos, 2000-

2010. **Trabalhos encomendados**, EPENN, UFPE, 2013. Disponível em: <<http://www.epenn2013.com.br/encomendados.html>>. Acesso em 15 dez. 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A., 1982.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 3 revisão constitucional. 2011.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas-SP: Papirus Educação, 2009.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Relações raciais na escola**: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília, DF: UNESCO, 2006.

COELHO, Raimunda Ferreira Gomes. **As educações escolar e social na formação da identidade racial de jovens nos quilombos de São João do Piauí**. 2013. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

COELHO, Wilma de Nazaré Baia; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. Relações raciais e a educação: estado da arte. **Revista Teias**, v. 14, n. 31, p. 107-132, maio/ago. 2013.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Me chamaram de macaco e eu nunca mais fui à escola. In: GOMES, Ana Beatriz Souza; CUNHA JUNIOR, Henrique (org.). **Educação e afrodescendência no Brasil**. Fortaleza: EdUFC, 2008, p. 229-240.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 1996.

DUARTE, Rossana Silva. **A menina negra e sua integração social na escola pública**: o caso de uma escola pública de Teresina, Piauí. 2000. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2000.

FORTES, Ana Carolina Magalhães. **A escola e a educação não escolar**: experiências da mulher lésbica afrodescendente. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

GOMES, Ana Beatriz Silva. **A prática pedagógica curricular e os alunos negros: um estudo de caso numa escola pública em Teresina-PI.** 2000. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2000.

\_\_\_\_\_. Movimento negro e educação inclusiva. In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. **Currículos contemporâneos: formação, diversidade e identidades em transição,** Fortaleza-CE: Editora UFC, 2005, p. 37-56.

GOMES, Nilma Lino. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Maria do Socorro Leal. A formação continuada nas palavras dos autores. In: SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes; CARVALHO, Maria Araújo de (org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 13. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

MARTINS, Lucienia Libania Pinheiro. **Aforresilientes: a resiliência de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional.** Curitiba-PR: Appris, 2013.

NUNES, Ranchimit Batista. **Educação, gênero e afrodescendência: a educação escolar e a organização de mulheres quilombolas em Brejão dos Aipins, Piauí.** 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

RODRIGUES, Maria do Rosário de Fátima Biserra. **Socializando para ser negro: os embates da família, da escola e do adolescente.** 2001. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2001.

SANTOS, Raquel Amorim dos. **Estado do conhecimento da área de educação e relações raciais em programas de Pós-graduação em Educação (2000-2010).** 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0448.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2013.

SILVA, Elizete Dias da. **Povo Bom da Cancela – identidade e afrodescendência: o que a escola tem com isso?** 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.



SILVA, Francilene Brito da. **Arte afrodescendente a partir de três olhares de educadoras em Teresina**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

SILVA, Francilene Brito da; BOAKARI, Francis Musa. **Diários de classe: Seminário Educação, Identidade e Pluralidade Cultural**. Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGED, CCE/UFPI, Campus Petrônio Portella, 2010. [Memórias de aulas do Mestrado].

SILVA, Haldaci Regina da. **Sabores da casa, sabedorias de terreiros: práticas educativas e construção de saberes em um Terreiro de Teresina – Piauí**. 2013. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-102.

SOUZA, Francisca Maria do Nascimento. **Influência da escola no processo de construção da auto-estima de alunos negros**. 2001. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2001.

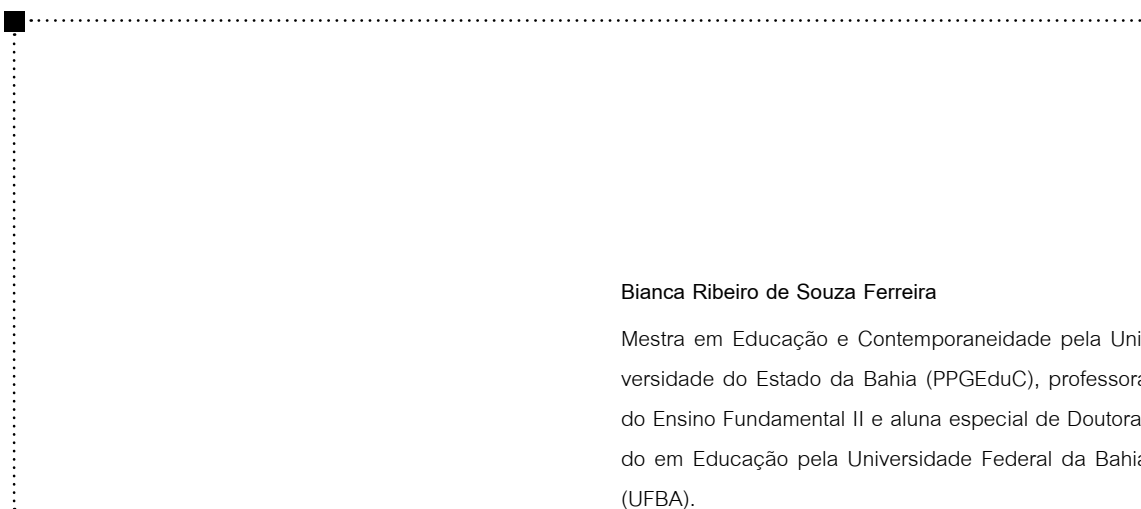
\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos de conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes docentes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas-SP: Papirus, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LAROSSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). **Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 105-118.

# Relações étnico-raciais na escola pública



**Bianca Ribeiro de Souza Ferreira**

Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC), professora do Ensino Fundamental II e aluna especial de Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

## RESUMO

Resultado da pesquisa de Mestrado em Educação e Contemporaneidade realizada no Colégio Estadual Mário Costa Neto/Salvador-BA, a pesquisa considerou os dez anos da Lei Federal 10.639/03 que prevê a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nas escolas. Analisar o currículo, as práticas pedagógicas depois da aplicação da lei, e as relações étnico-raciais dos discentes foram objetivos do trabalho. O Estudo de Caso, a pesquisa documental, observações do espaço escolar e questionário aos alunos foram adotados. Constatou-se que a aplicação da Lei não está ocorrendo efetivamente.

**Palavras-chave:** : Lei Federal 10.639/03. Educação. Relações étnico-raciais.

## ABSTRACT

This text aims to present the research done in the public school Colégio Estadual Mário Costa Neto in Salvador/BA. The study considered the implementation of the Federal Law 10.639/03, that foresees the obligatoriness of the theme: "Afro-Brazilian Culture and History" and set as content, in the school environment, the study of Africa and Africans History, the fight of black people in Brazil, the Brazilian black people culture and black people as part of the formation of the society. Analyze curriculum transformation of this school from the adoption of the law in their teaching, as well as the construction of ethno-racial relationships among the students from 6th to 9th grade in the afternoon shift is one of the goals of this work. In order to observe how these questions are being treated in the studied school, were adopted as method the Case Study and, as methodological procedures, the documental researching, the school observation and the semi-structured interviews.

**Keywords:** Federal Law 10.639/03. Education. Ethno-racial relationships.

## Introdução

O surgimento de uma legislação educacional que visa à discussão da temática diversidade sociocultural nos currículos escolares é resultado de inúmeras reivindicações históricas dos movimentos sociais organizados, com destaque aos movimentos negros e indígenas, e é um reflexo dos esforços os quais visaram combater as desigualdades historicamente perpetuadas na sociedade brasileira. Dessa maneira, a Lei nº 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação básica, destaca a diversidade cultural – e étnico-racial – que identificam o povo brasileiro, assim como nos mostra a necessidade de transformar a educação na perspectiva de modificar as relações étnico-raciais no Brasil. Para tal legislação, isso implica um sistemático combate a ideias e práticas racistas que ainda persistem em nosso imaginário e nas relações sociais, tendo como importante estratégia a valorização de histórias e culturas tradicionalmente negadas ou silenciadas nos currículos escolares, pois

as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças (GOMES, 2001, p.86).

É necessário considerar, então, que a abordagem da temática africana e negro-brasileira torna-se conteúdo de fortes significações políticas e sociais, no contexto da sociedade brasileira. Assim, sua introdução nos currículos escolares, com ênfase para a perspectiva de reeducação das relações étnico-raciais, apresenta e enfrenta dilemas e desafios de ordem política, pedagógica, ética e epistemológica, entre outros.

A Lei 10.639 de 2003 e suas respectivas formas de regulamentação (Resolução CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 03/2004) buscam o direito à educação. Elas o ressignificam, acrescentando a este o direito à diferença. A sua realização como política pública em educação vem traçando um caminho tenso e complexo no Brasil.

A Lei Federal 10.639/03 é resultado de reivindicações dos movimentos sociais no país. Seu principal objetivo é fazer com que haja a formação de pessoas mais conscientes da cultura e da história negro-brasileira, bem como se buscam a divulgação e a produção de conhecimentos que formem os indivíduos quanto à diversidade étnico-racial.

As relações raciais brasileiras convivem, ainda, com o mito da chamada democracia racial. Porém, é possível verificar que esta necessita avançar para, de fato, ser implantada na sociedade. O ambiente escolar, um dos responsáveis pela formação ideológica dos estudantes, continua a apresentar uma

triste realidade em que as diferenças étnico-culturais não são respeitadas, difundindo preconceitos e práticas racistas por todo o país. Entendemos que a discriminação racial, infelizmente, apresenta-se no cotidiano escolar e materializa-se por meio das relações sociais estabelecidas cotidianamente dentro da escola.

O respeito às diferenças é resultado dos movimentos democráticos, na medida em que a ideia e a prática educacional se estabelecem no campo dos direitos. Tanto o respeito às diferenças, quanto o direito à educação e à cultura têm como fonte os princípios democráticos. A história da escola pública, assim como a universalização da educação básica são atreladas à história dos direitos do cidadão, à igualdade e à diversidade.

O objetivo do estudo foi analisar as relações étnico-raciais dos alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II no Colégio Mário Costa Neto, após dez anos de implementação da lei 10.639/03. Identificar as práticas educativas instituídas nesse ambiente educacional e observar o papel do educador frente ao desafio de inserir e trabalhar com a cultura negro-brasileira em suas aulas foram os objetivos específicos perseguidos durante o desenvolvimento das atividades de pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa foi buscar informações na própria instituição de ensino, por meio da observação do cotidiano da unidade escolar; dos depoimentos de alunos e professores, obtidos em questionários e conversas informais; bem como da análise do seu Projeto Político.

A importância da referida pesquisa deve-se ao fato de esta refletir sobre a necessidade de reestruturação das relações étnico-raciais, bem como de representar a constituição de um conjunto de informações e dados úteis para proporcionar uma visão crítica aos educadores não só da referida unidade de ensino, mas de todos comprometidos com uma educação que vise à construção da igualdade, a afirmação da identidade e o reconhecimento da diversidade.

A proposta educacional que não está voltada para a promoção das relações étnico-raciais não é constituída porque esse projeto incomoda, desestrutura as relações e abala a compreensão de uma sociedade igualitária, que, na verdade, é dividida e estratificada em classe, principalmente, em cor e raça. É importante frisar que todos os atores envolvidos necessitam articular-se e desenvolver ações estruturantes de forma equânime. Isso significa:

Incluir a temática no Projeto Político Pedagógico da Escola, ação que depende de uma série de outras, como, por exemplo, o domínio conceitual do que está expresso nas DCNs da Educação para as Relações Etnicorraciais, a regulamentação da Lei pelo respectivo Conselho de Educação, as ações de pesquisa, formação de professores, profissionais da educação e equipes pedagógicas, aquisição e produção de

material didático pelas Secretarias de Educação, participação social da gestão escolar, entre outras. (BRASIL, 2008, p. 20).

A não implementação da lei 10.639/03 significa a manutenção da escola no seu papel colonial e colonizador, ou seja, são cristalizadas as desigualdades e assimetrias sociais, nas quais os lugares de negros e brancos já se encontram demarcados e inquestionáveis.

A educação contemporânea brasileira tem como um dos seus objetivos a efetivação de políticas públicas com a intenção de promover a igualdade e a reparação aos povos que, durante muito tempo, foram excluídos do direito básico: a educação.

Muitas foram as formas de exclusão produzidas na história da sociedade brasileira, principalmente aquelas envolvendo a questão étnico-racial. As ações afirmativas foram e continuam sendo respostas à significativa ausência dos negros em diferentes setores da educação e dos espaços sociais no Brasil.

## O percurso metodológico

No intuito de tentar compreender como as relações étnico-raciais se estabelecem no Colégio Estadual Mário Costa Neto, foi utilizada a pesquisa de abordagem qualitativa de cunho etnográfico, em diálogo com os princípios da fenomenologia husserliana, a qual tece uma crítica ao naturalismo que desconsiderava a subjetividade como um elemento importante para se estudar os fatos naturais, posto que tratava estes como uma realidade única. Ao negar o objetivismo, o interior do sujeito é considerado, estabelecendo-se uma conexão entre as coisas em si e as ideias.

Na construção da metodologia, foram consideradas as características do objeto pesquisado e os objetivos pretendidos. Entre os procedimentos utilizados encontram-se a pesquisa documental, já que foram realizadas análises do Projeto Político Pedagógico do colégio estudado, bem como dos pareceres, das leis, do questionário e das observações do espaço escolar, que são considerados adequados a um estudo etnográfico e ao método do estudo de caso. Segundo André (2003), é possível:

Desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. E os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes (ANDRÉ, 2003 *apud* MACEDO, 2008, p. 18-19).

As pesquisas de base qualitativa não estão preocupadas, primeiramente, com os princípios, generalizações ou testes exatos, mas sua atenção está direcionada à qualidade, ao que realmente possa ser interessante para o observador-investigador.

Ao contrário da pesquisa quantitativa, que geralmente segue um projeto já estabelecido e rigoroso para a análise de dados, a pesquisa qualitativa é direcionada ao seu desenrolar; acrescenta-se a despreocupação em enumerar ou medir os eventos; e descarta instrumento estatístico para a compreensão dos dados. A descrição dos fatos é oriunda do contato direto e interativo com o “objeto” de estudo. Dessa forma, o pesquisador procurará compreender o fenômeno a partir das perspectivas do sujeito estudado; somente assim é realizada uma leitura dos fenômenos apresentados.

Já a respeito do estudo de caso, entende-se pelo conjunto de métodos de pesquisa que tem o enfoque numa determinada instância. Esta poderá ser uma pessoa, um grupo, um evento, um programa, uma escola, entre outros. Os estudos de caso são aplicados a diferentes áreas do conhecimento, adotam diferentes metodologias e podem ser aplicados não só como modalidade de pesquisa, mas também como finalidade de ensino e consultoria. Eles podem focalizar uma unidade ou múltiplas unidades.

O estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo. [...] A metodologia do estudo de caso é eclética, incluindo, via de regra, observação, entrevistas, fotografias, gravações, documentos, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo. (ANDRÉ, 1984, p. 52).

O estudo de caso é uma análise detalhada de uma unidade de estudo, ou seja, um ambiente, um sujeito ou uma situação em si. Um caso é um sistema integrado, que tem seus limites e suas partes constituintes.

El caso puede ser un niño. Puede ser un grupo de alumnos, o un determinado movimiento de profesionales que estudian alguna situación de la infancia. El caso es uno entre muchos. En cualquier estudio dado, nos concentramos en esse uno. Podemos pasar un día o un año analizando el caso, pero mientras estamos concentrados en él estamos realizando estudio de casos. (STAKE, 1999, p.15).

Para o autor, o estudo de caso é uma forma que auxilia na compreensão dos problemas apresentados nos ambientes escolares e, por ser este o meu propósito, fica claro o motivo dessa escolha como o método para a pesquisa de Mestrado que realizei no Colégio Estadual Mário Costa Neto, entendendo que este método procura compreender os eventos particulares, ou seja, os casos. “O ‘caso’ é assim um ‘sistema delimitado’, algo como uma instituição,

um currículo, um grupo, uma pessoa, cada qual tratado como uma entidade única, singular.” (ANDRÉ, 1984, p. 52).

Para compreender o que o aluno carrega consigo a respeito de pertencimento, aceitação, respeito à diversidade, a pesquisa não pôde desconsiderar as características e as principais histórias dos bairros que cercam o colégio. Também se levou em conta como o corpo docente trabalha com a questão étnica dentro do espaço escolar, e qual parâmetro os professores adotam para falarem sobre as questões étnicas no Colégio Mário Costa Neto após a lei 10.639.

Ressalta-se que a abordagem qualitativa em educação tem fundamentação teórica na fenomenologia, que compreende uma série de matizes. A intenção fenomenológica significa buscar compreender como e qual tipo de sentidos os sujeitos dão aos acontecimentos e às interações sociais, estes que ocorrem diariamente. Esta foi a pretensão a propósito das relações étnico-raciais no Colégio Mário Costa Neto, ou seja, buscou-se observar como a realidade étnico-racial era socialmente construída dentro daquele ambiente de educação.

É importante esclarecer que a pesquisa foi marcada pela observação na entrada, nos intervalos e nas saídas dos alunos. A primeira etapa foi constituída por, aproximadamente, dez horas de observação no turno vespertino. A outra etapa do trabalho constituiu-se da observação em sala de aula, com a devida autorização dos professores. Pôde-se, assim, adentrar nas suas aulas e acompanhar um pouco a relação deles com os alunos e destes entre si. A última etapa foi a aplicação de um questionário a alunos, a saber: vinte e oito discentes, divididos entre o sexto e o nono ano do colégio.

## A Lei 10.639/03

Quando se fala em políticas afirmativas, deve-se entender que são ações públicas e privadas direcionadas à concretização do princípio, presente na Constituição, de igualdade substancial dos cidadãos. As ações também buscam impedir as consequências das discriminações raciais, de gênero, classe e físicas que marcam historicamente determinados grupos sociais. A história

Universal não registra, na era contemporânea, nenhum exemplo de nação que tenha se erguido de uma condição periférica à de potência econômica e política, digna de respeito na cena política internacional, mantendo no plano doméstico uma política de exclusão, aberta ou dissimulada, legal ou meramente informal, em relação a uma parcela expressiva de seu povo. (GOMES, 2002, p. 129-130).

Percebe-se, então, que a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional



a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. As ações afirmativas apresentam a característica de serem, a princípio, planos emergenciais, e sua concretização dá-se, por exemplo, por meio dos sistemas de cotas, leis, projetos, entre outros mecanismos utilizados. Porém, ainda são vistas com muitas ressalvas por parte da população brasileira, que:

Resiste em equacionar a diversidade. Este ideário é defensor de políticas públicas universalistas e, por conseguinte, de uma postura de neutralidade da parte do Estado. Essa situação, por si só, já revela o campo conflitivo no qual se encontram as ações, programas e projetos voltados para a garantia do direito à diversidade étnico-racial desencadeadas pela Lei 10.639/03, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 no Brasil. (GOMES, 2011, p.41).

As políticas afirmativas visam principalmente reparar a desigualdade presente no nosso sistema educacional, o qual, por muito tempo, reservou ao menos favorecidos (lê-se: pobres, índios e negros) uma educação extremamente inferior em relação aos mais abastados.

A lei 10.639, assim como o Parecer do CNE/CP 03/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas; a Resolução CNE/CP 01/2004, que esclarece os direitos e as obrigações dos estados da nação em relação à implementação da lei e o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2008 são alguns exemplos de atribuições legais vistos como condutores de uma política educacional voltada para a valorização da diversidade cultural e das relações étnico-raciais no ambiente escolar.

A Lei n. 10.639/2003:

Pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social. Na política educacional, a implementação da Lei n. 10.639/2003 significa ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população negra, essa lei deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam a melhoria da qualidade da educação brasileira para todos e todas. (BRASIL, 2008, p.10).

A legislação marca um período de decretos e leis governamentais os quais servem de bases para a compreensão do papel do Estado na implementação de políticas de ações afirmativas.

## Conhecendo o sujeito da pesquisa

O Colégio Mário Costa Neto foi criado durante a gestão do governador Roberto Santos, em 03/01/1979, por meio do Ato de Criação de nº 01, publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia. No mesmo ano, a escola entrou em funcionamento. A instituição de ensino é administrada pelo governo estadual, faz parte da DIREC 1A, e tem como códigos de unidade escolar junto à SEC o número 1102984; e junto ao MEC, o número 29193699.

A unidade de ensino fica localizada na Rua Eng. Jaime Zaverucha, no bairro da Federação, em Salvador -Bahia-Brasil, dentro do conjunto residencial Parque São Brás. A sua construção, a princípio, priorizava atender aos alunos oriundos do conjunto, ou seja, uma população de classe média baixa. Porém, conforme posto no próprio Projeto Político Pedagógico do colégio, o perfil do educando foi sendo alterado, principalmente por conta do crescimento da população vizinha ao conjunto habitacional. Com isso, a instituição educacional passou a atender aos bairros emergentes circunvizinhos, mais especificamente a população menos favorecida economicamente vinda da Rua Sérgio de Carvalho (Vale da Muriçoca), do Alto das Pombas, da Baixa da Égua (Engenho Velho da Federação), da Ferreira Santos-Federação, da Vasco da Gama e da Garibaldi.

## Pesquisa de campo: procedimentos e coletas de dados

A pesquisa de campo, realizada no Colégio estadual Mário Costa Neto, situada na R. Eng. Jaime Zaverucha, no bairro da Federação, Salvador-BA, foi dividida em três etapas, a saber: as observações fora da sala de aula; as observações dentro das salas; e a aplicação de questionários a alunos.

Os alunos do colégio pesquisado são, em sua maioria, negros, oriundos dos bairros periféricos e fazem parte da classe baixa. A pesquisa foi realizada com estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, na faixa etária de 11 a 18 anos. Foram selecionados do sexto ano dez alunos; cinco do sétimo; quatro do oitavo; e nove do nono.

Em relação ao gênero, a aplicação de questionários incluiu onze alunos e dezessete alunas, assim distribuídos: no sexto ano, três meninos e sete meninas; no sétimo ano, três meninos e duas meninas; no oitavo ano, apenas um estudante e três meninas; no nono ano, foram quatro meninos e cinco meninas. Nota-se que dos vinte e oito alunos envolvidos, houve uma participação maior por parte das meninas, com exceção do sétimo ano.

Para a efetivação do trabalho de campo, utilizei um caderno de anotações, um gravador e um questionário que foi aplicado aos alunos do sexto ao nono ano do Colégio Mário Costa Neto. A seguir, um demonstrativo de uma aula observada:

Na aula de Português do 6º ano “E”, estavam, na sala, somente seis alunos. A professora, negra, fez a distribuição das avaliações realizadas na turma e comentou as notas. Ela perguntou à turma se todos moravam na Muriçoca. “*Eu não. Não sou favelado*”, rebateu um aluno. Contudo, não houve uma extensão ao comentário feito pelo aluno, ainda que o colégio seja cercado por tal bairro. O Vale da Muriçoca é caracterizado pela presença de inúmeras oficinas mecânicas, mercadinhos, armarinhos, lojas de móveis, de sapatos, de confecções, uma academia, restaurantes e lanchonetes, entre outros serviços prestados ao público em geral. A população que nele reside é majoritariamente negra. Questionar quais as razões para associar o referido local com *favelado*, apresentar as atividades comerciais do Vale da Muriçoca, caracterizando seus moradores e suas manifestações culturais, é imprescindível para a desconstrução de um olhar preconceituoso sobre o lugar referido.

Ao serem indagados sobre a sua cor, os alunos disseram: “*Você é preto?*”. Outro afirmou: “*Você é moreno*”. “*Você é negro, você é pardo, que diferença é essa?*” – perguntou a professora. “*Ele é macumbeiro*” – gritou outro. “*Minha alma é negra, por fora minha matéria é parda, por causa da minha cor*”. Muitos vibraram com a afirmação. A professora solicitou que o aluno repetisse e disse que gostou. “*Você acha que sua cor é parda?*” “*É.*” Uma colega perguntou: “*E o que é parda?*” “*Como é que a gente se classifica?*” – perguntou a professora. “*Se alguém te perguntar, assim, se você é negro, você é pardo, você é branco, como você se classifica?*” “*Eu sou negro.*” – afirmou um aluno. “*Você é negro!*” “*Se acha um negro.*” – falou a professora. “*Eu sou branca.*” – disse uma aluna. “*Você é azeda.*” – rebateu o colega. “*Quando alguém do IBGE vai, assim na sua casa, você diz assim: eu sou o quê?*” “*Eu sou branco.*” “*Você diz que é branco?*” “*Deus me livre!*” “*Por que ‘Deus me livre?’*” “*Desde de quando preta?! Isso é bullying!*” “*Ele é o quê?*” – indagou a professora. “*Vermelho.*” – respondeu um colega. “*Moreno.*” – falou outro. “*Eu sou sarará.*” – colocou uma aluna. “*O que é um sarará?*” “*Quase branco.*” “*E por que você é quase branco e não é branco?*”

Um aluno perguntou à professora como ela se classificava, e ela disse não saber. O colega respondeu que a docente é branca. “*Ela é amarela.*” – rebateu outro. Ela questionou o porquê de a classificarem como branca. “*Porque é.*” – respondeu a aluna. “*Por que você é sarará e eu sou branca?*” “*Você é mais clara.*” “*Nada a ver.*” “*É sim!*” “*A professora é mais escura!*” “*Todo mundo aqui é negão.*” “*E você, Maria<sup>5</sup>, como se classifica?*” “*Ela é mulata.*” (Risos.) “*Ela é cabo verde.*” “*É o que, menino?*” “*Ela tem o cabelo liso, é cabo verde?*” “*É negra com cabelo liso.*” “*Você acha que é o que, sua etnia?*” “*Ela é cabo verde.*” “*Deixe ela falar!*” “*Morena.*” “*Por que você acha que é morena?*” “*Minha mãe é morena.*” Outro já negou essa afirmação, ao dizer que “*Todo mundo aqui é negão. Tem o sangue negão, cabo verde, cabelo liso é cor preta*”.

5. Nome fictício.

Com a intenção de amenizar as situações de preconceito e discriminação, alguns negros constroem estratégias de defesa que vão desde as táticas de branqueamento até a aceitação de uma condição de inferioridade criada intencionalmente na sociedade brasileira. Várias “brincadeiras” e apelidos são associados ao negro e podem ser associados como formas de discriminação, embora, muitas vezes, suas práticas sejam mascaradas pela “inocência” ou sem a intenção de ofender. Os alunos apresentaram a dificuldade em se afirmarem como negros e utilizaram outros termos, como “sará”, “moreno”, para “fugirem”, consciente ou inconscientemente, de tal referência. É explícita a confusão a respeito do significado de ser negro.

É muito difícil perceber o racismo nas brincadeiras porque depende do contexto e da intenção de quem as profere. É importante ressaltar que certas frases e apelidos acabam se naturalizando a ponto causar estranheza quando alguém se diz ofendido. Algumas frases com sentido racista e são ditas e ouvidas com uma frequência preocupante. E podem gerar desentendimentos e brigas, mesmo quando não têm a intenção explícita de ofender ou magoar. As brigas não acontecem porque alguém é preto, mas quando alguém está brigando é uma maneira de ofender o outro, inclusive nos jogos. (SANTOS; LOURENÇO; ARAÚJO [2008?], p.6).

A discussão sobre as representações perpassa questionamentos a respeito de certas naturalizações, bem como está atenta à história dos processos de produção dos significados, em que os diferentes discursos afirmam-se como verdades sobre o outro.

A aula de Português foi extremamente rica. Nela foi possível perceber o sentimento de pertencimento de alguns alunos. As falas que perpassaram os diálogos observados evidenciaram tanto o lugar do qual esses meninos são oriundos, quanto o grupo étnico a que muitos reconhecem pertencer.

As demonstrações preconceituosas estão presentes nas falas dos alunos o tempo todo, e, apesar de uns poucos se afirmarem como negros, a maioria se classificou como “moreno”. Tanto a cor quanto a religião ainda são vistas de forma depreciativa – justificativa, talvez, para eles buscarem outra designação para sua cor. O preconceito ainda é muito presente no colégio. Ilustro essa situação com a fala de uma aluna do nono ano que, questionada sobre os trabalhos nas disciplinas envolvendo a cultura negro-brasileira e o preconceito, disse: *“Além de Artes, História aborda o assunto do preconceito. Já houve preconceito no colégio, agora não. Não vejo situações de preconceito, apesar de já ter sofrido no turno da manhã. Era apelidada por uma colega, só porque (ela) era branquinha e tinha cabelo liso.”*

As designações pejorativas ligadas à cor e ao cabelo podem estar associadas a uma imagem negativa da cultura negra construída ao longo dos anos

na sociedade racista brasileira. O modelo de cabelo ou padrão ideal, tão divulgado pelas propagandas, é o “liso”, e, de preferência, loiro.

A aluna também disse que o colégio deveria realizar brincadeiras, palestras sobre o assunto, porque o preconceito racial não ocorre só na escola. “*Ano passado, uma professora falou sobre bullying e preconceito, mas o enfoque foi maior em novembro.*” O destaque para se falar da cultura, história e valorização do negro não deve ficar restrito às datas comemorativas, mas sim, deve estar presente na estrutura curricular durante todo o ano.

A última etapa da pesquisa consistiu na aplicação de um questionário a alunos do sexto ao nono ano do colégio. Perguntas como: “*Qual a sua cor ou raça?*”, “*Alguma vez, na escola, já foi vítima de preconceito racial?*” e “*Presenciou colegas sofrendo discriminação racial na instituição?*” foram realizadas aos vinte e oito alunos do colégio.

Os educadores e gestores lidam com outros desafios, visto que, além da discriminação e do racismo dentro das escolas, existe também a globalização, que, ao mesmo tempo em que aproxima os diferentes povos, derrubando as barreiras geográficas, acaba, de certa forma, pregando uma cultura dita superior e que deve ser seguida pelos demais. Como fica, então, a construção de uma identidade do homem negro contemporâneo? Munanga (1999) destaca que:

A identidade é para os indivíduos a fonte de sentido e experiência. É necessário que a Escola resgate a identidade dos afro-brasileiros. Negar qualquer etnia, além de esconder uma parte da história, leva os indivíduos à sua negação. (MUNANGA, 1999, p. 55).

É fundamental entender que a identidade é um fator constituído ao longo do tempo e não algo inato. “A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de *nosso exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros”. (HALL, 2002, p. 39). Portanto, “ao falarmos em identidade negra, encontramos-nos mais próximos dos processos sociais, políticos e culturais vivenciados historicamente pelos negros e negras na sociedade brasileira.” (GOMES, 2002, p. 38).

O sujeito pós-moderno é múltiplo, em decorrência das modificações estruturais e institucionais, nas palavras do próprio Stuart Hall: “à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.” (HALL, 2002, p. 13).

As sociedades modernas são de mudança constante, rápida e permanente, e um dos principais “agentes” desse processo é a globalização, devido a seu impacto, sua atuação na construção de uma identidade cultural, já que contribui para o aparecimento de novas identidades, fragmentação do sujeito moderno e alteração das noções de tempo e de espaço. A globalização também pode ocasionar o efeito contrário, ou seja, algumas comunidades regionais estão reforçando suas identidades para resistirem ao processo de globalização.

Milton Santos (2001) chama-nos à atenção para que:

De fato, para a grande maioria da humanidade a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades. O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes. Novas enfermidades como a Sida [*Aids*] se instalam e velhas doenças, supostamente extirpadas, fazem seu retorno triunfal. A mortalidade infantil permanece, a despeito dos progressos médicos e da informação. A educação de qualidade é cada vez mais inacessível. Alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, como os egoísmos, os cinismos, a corrupção [...]. Todas estas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao processo de globalização. (SANTOS, 2001, p. 19-20).

A globalização torna-se mais perversa com os grupos historicamente marginalizados da sociedade contemporânea, ou seja, as mulheres, os homossexuais e, sobretudo, os negros. Munanga (1999) lança-nos indagações: O que será a democracia no século 21, caracterizado pela globalização? Será possível construir uma cidadania democrática num mundo globalizado que, por sua tendência homogeneizadora, é ameaçadora da diversidade e das identidades particulares?

A ideia de uma identidade, nesse contexto globalizado, plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Hall (2002) admite que a identidade tornou-se uma “festa móvel”, na medida em que ela é formada e transformada continuamente em relação aos modos pelos quais somos representados e tratados nos sistemas culturais que nos circundam.

Segundo o autor, essa crise é apenas uma parte de um processo mais amplo de mudança, o qual proporciona uma descentralização das estruturas das sociedades modernas, e desestrutura as bases de referência do homem. As mudanças, no final do século XX, e as transformações de gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade contribuíram para as mudanças de identidades pessoais, isso na visão dos que acreditam que existe uma crise identitária.

A identidade cultural é um conjunto vivo de relações sociais e patrimônios simbólicos historicamente compartilhados, que estabelece a comunhão de determinados valores entre os membros de uma sociedade. Nenhuma identidade é construída a partir de um isolamento. “A identidade, sendo definida historicamente, é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.” (FLEURY, 2003, p. 24).

Nilma Lino Gomes (2002) entende a identidade negra como:

[...] uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade. Enquanto dois processos densos, construídos pelos sujeitos sociais no decorrer da história, nas relações sociais e culturais, a educação e a identidade negra estão imersas na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, e são incorporadas, ao mesmo tempo em que incorporam, à dinâmica do particular e do universal. (GOMES, 2002, p. 38).

Uma proposta para a educação do homem contemporâneo é a educação intercultural, no contexto das lutas sociais contra os processos crescentes de exclusão social, inerentes à globalização econômica. Ela propõe o desenvolvimento de estratégias que promovam a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças, ao mesmo tempo em que sustentam a inter-relação crítica e solidária entre os diferentes grupos.

A educação na contemporaneidade deverá:

Comprometer-se com estratégias eficazes, que proporcionem o livre pensamento, que estejam adequadas para formarem um sujeito dotado de consciência, iniciativa, intencionalidade, capacidade de ocupar seu lugar socialmente, e que tenha criticidade suficiente para compreender as normas sociais e culturais que se estabelecem. É previsível que a escola que temos hoje seja posta em questão, abrindo caminhos para modelos pedagógicos que considerem as dimensões afetiva, cognitiva, social e ética do indivíduo, rejeitando o totalitarismo de uma única pedagogia e proporcionando o aparecimento de uma ação educativa plural e integradora. (MELO, 2008, p.10).

A escola deve ser o ambiente que propicia a inclusão e não a exclusão dos alunos. Sabe-se que ela interfere na construção da identidade negra. “O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.” (GOMES, 2002, p. 39). Seu papel é auxiliar

na formação de agentes transformadores, mas isso só será possível se existir a construção da igualdade.

É sabido que a memória é um fenômeno estabelecido social e individualmente, e por isso a relação entre a memória e identidade não pode ser desassociada, principalmente na fase da adolescência.

Os alunos do Colégio Estadual Mário Costa Neto são filhos, por exemplo, de lavadeiras, pedreiros, carpinteiros, empregadas domésticas ou diaristas, baianas de acarajé, profissões que não têm *status* dentro da sociedade. Será que, no ambiente escolar, existem respeito e aproveitamento dessa multiplicidade de contribuições culturais?

A “educação para uma sociedade em mudança” exige que os agentes sociais saibam discernir criticamente, nas situações novas, o caminho a seguir entre vários ajustamentos contraditórios possíveis; a educação ideal seria aquela que preparasse os indivíduos para as escolhas que respondessem, em termos da dinâmica do sistema social, às exigências de reintegração do padrão de equilíbrio da ordem social. A educação para uma sociedade estável exige que os agentes sociais saibam discernir criticamente, nas situações sociais de vida, o que contraria e solapa as normas tradicionais e sagradas de organização das atividades humanas; a educação ideal seria aquela que preparasse os indivíduos para as escolhas que respondessem, em termos da dinâmica do sistema social, às exigências de perpetuação do padrão de equilíbrio da ordem social. (FERNANDES, 1966, p.155).

A instituição escolar silencia-se diante de tais situações, ou promove ressignificações na vida dos seus alunos? Como o professor e os gestores estão trabalhando com a inserção da cultura negra dentro de suas atividades pedagógicas?

Com a implementação da lei 10.639/03, muitos docentes se veem frente à necessidade de promover uma identificação e valorização da identidade negra, pois precisam trabalhar também com o resgate da autoestima, associada ao rendimento escolar. A abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira pelo caminho da positivação apresenta-se como mais um elemento de complexidade do processo em curso. Assim, ao reconhecer a importância do surgimento de uma lei que se destina à promoção da reeducação das relações étnico-raciais, necessita-se desenvolver uma atenção para essa legislação, com o intuito de ampliar a compreensão de alguns dos obstáculos e riscos os quais se encontram em seu processo de recepção.

As questões envolvendo o problema das relações étnico-raciais ocorrem tanto dentro das instituições de ensino como fora delas. A escola não deve ficar



alheia a tal situação. É necessário entender e combater o preconceito e a discriminação, para que haja um trabalho educacional que valorize as diferenças e promova a igualdade.

## Considerações finais

Após dez anos de promulgação da Lei 10.639/03, esta pesquisa procurou investigar, a partir de observações no espaço escolar e de aplicação de questionário realizado com alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II, o modo pelo qual, no Colégio Estadual Mário Costa Neto, está sendo realizado o trabalho pedagógico relacionado às relações étnico-raciais, e de que forma isto tem contribuído para uma educação que valorize a diversidade e combata o racismo.

A educação é a base para modificações socioeconômicas e culturais de um povo; portanto, a função da escola perpassa, sobretudo, a colaboração na formação dos seus alunos para a constituição da verdadeira cidadania. O ambiente escolar deve comprometer-se com a formação de valores, hábitos e comportamentos voltados para o respeito às diferenças e às particularidades dos indivíduos. Dessa maneira, a educação, ministrada no sistema regular de ensino, não deve ser somente transmissora de conteúdos do currículo tradicional e excludente, e necessita, sim, incentivar a formação de jovens cidadãos para o exercício pleno da cidadania. O espaço escolar é o lugar de troca de costumes, percepções de valores, como também de validação de preconceitos.

Apesar de o Projeto Político Pedagógico do Colégio Mário Costa Neto incluir a temática das diferenças, pôde-se perceber que existe uma grande distância entre o que está no documento e a prática docente. O cenário visto, em tal espaço educativo, foi, infelizmente, o de alunos, professores e funcionários desmotivados. Consequentemente, as atividades, discussões sobre a história do negro, suas contribuições e participações na formação da sociedade brasileira, e também sobre o papel do negro no país foram simplesmente esquecidas ou realizadas apenas por alguns professores, como os que trabalhavam com a disciplina Eixo Temático, e trouxeram para suas aulas atividades envolvendo a identidade cultural. Contudo, notou-se que tal prática não era um exercício contínuo e sistemático, o que comprova que algo está errado nesse processo educativo.

O Colégio precisa voltar-se para uma reflexão profunda sobre essas temáticas, as quais devem fazer parte do processo pedagógico e, principalmente, é importante observar quais referências positivas ou negativas a respeito da

cultura negra estão sendo transmitidas para o aluno, para que não se caracterize como um trabalho vago sobre a cultura negra. Destaco a fala de uma aluna do sétimo ano: *“De vez em quando, tem palestra e trabalhos sobre a cultura.”*

Os dados empíricos obtidos nesta pesquisa permitem defender a ideia de que a implementação que hoje se dá à lei 10.639/03 no colégio analisado pode ser caracterizada com uma dissimulação do combate ao racismo, cujas consequências asseguram muito mais a afirmação do preconceito, em vez de seu embate, sendo este o intuito das Políticas Afirmativas.

Muitos alunos afirmaram, no questionário, não serem vítimas de preconceito racial, mas confirmam terem sido testemunhas dessa prática cometida com outros colegas no colégio. Também declararam que a discussão das relações étnico-raciais ainda é pouco frequente na instituição educacional. Contradições nas falas dos alunos quanto à existência de preconceito na escola foram percebidas. A existência de preconceito foi confirmada por meio das observações do que os alunos discutiam livremente nas salas de aulas ou nos horários livres. O preconceito, antes negado, agora passou a existir de forma naturalizada.

Compreender a razão da falta de percepção das situações de discriminação racial, assim como desvelar o mito de uma sociedade harmonicamente constituída devem ser enfoques dados à educação comprometida com uma formação que valorize a diversidade étnico-racial dos seus alunos.

Segundo as falas de alguns professores da instituição, poucas estratégias foram ou estão sendo criadas por parte da Secretaria Estadual de Educação, no sentido de estabelecer uma discussão mais séria sobre a implementação da Lei 10.639/03. Assim como, ao mesmo tempo, destacaram a necessidade de criação efetiva de mecanismos para a formação dos professores para o trato das questões implícitas na lei. A professora de História colocou que recebeu *“uma apostila e alguns informativos, mas nada que orientasse um trabalho.”*

A falta de formação acadêmica dos educadores dirigida ao combate do racismo e seus desdobramentos geram a ação pedagógica descontextualizada. Muitos não conseguem introduzir a temática das questões étnico-raciais nos planejamentos das disciplinas e muito menos na proposta pedagógica do colégio. É certo também que alguns docentes do colégio Mário Costa Neto estão construindo estratégias (mesmo que individuais), recorrendo a cursos de extensão ou à literatura existente referente ao assunto.

A Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana são ações que visam à reparação, por meio da educação escolar, de anos de folclorização e apagamento da história e cultura africana e

negro-brasileira nos currículos. É necessário um trabalho contínuo, e cabe aos educadores a tarefa pedagógica, política e social de desnaturalizar as desigualdades raciais, como um dos caminhos para a construção de uma representação positiva sobre o negro e de uma pedagogia da diversidade.

Nessa perspectiva, cabe às escolas, em particular ao colégio Mário Costa Neto, incluir verdadeiramente, no seu contexto de estudos, atividades que discutam constantemente as contribuições e participações dos negros na sociedade brasileira. É preciso ter clareza que o art. 26, acrescido à Lei nº 9.394/1996, provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos; requer que sejam repensadas as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, os procedimentos de ensino, bem como as condições oferecidas para a aprendizagem.

A educação das relações étnico-raciais propõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, como também um projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual e respeitosa. O ambiente escolar precisa posicionar-se politicamente – e não só ideologicamente – contra processos excludentes. Implica construir novas práticas pedagógicas, novos materiais didáticos, possibilitar debates, estabelecer diálogo com a comunidade negra que vive ao seu entorno, com representantes do movimento negro, e com os grupos culturais de tradição negro-brasileira. Dessa forma, as relações étnico-raciais, nesse contexto educativo, poderão ser reconfiguradas, proporcionando uma formação significativamente eficaz.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, [s.l.], n. 49, p. 51-54, 1984.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC/SECAD/SEPP/IR/INEP, 2004.

BRASIL. Lei n.10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p.1, 10 jan. 2003.

BRASIL. *Plano Nacional de Implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana*. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Subsecretaria de políticas de Ações afirmativas. Brasília: MEC, 2008.

FERNANDES, Florestan. Notas sobre a educação na sociedade Tupinambá. In: *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional, 1966, p.144-201.

FLEURY, Reinaldo Matias. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. *Revista Educação, Sociedade e Cultura*, n. 16, p. 45-62. maio-ago. 2003.

GOMES, Nilma Lino. *Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas*. [2011?]. Disponível em: <[http://br.boell.org/downloads/caminhos\\_convergentes\\_02\\_nilma.pdf](http://br.boell.org/downloads/caminhos_convergentes_02_nilma.pdf)>.

\_\_\_\_\_. *Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. (2002) Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/641-of1-st1.pdf>>.

\_\_\_\_\_. Racismo e anti-racismo na educação. In: CAVALLEIRO. Eliane (org.). *Col. Repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. **O Currículo Escolar e a construção da Identidade Étnico-Racial da Criança e do Adolescente Quilombola: Um olhar reflexivo sobre a auto-estima.** Salvador, 2008. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia. 2008.

MELO, Renata Rosa Oliveira de. **Formação integral e pós-modernidade: qual educação para qual sujeito?** Rio de Janeiro: UNIRIO, jul. 2008.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação fundamental, 1999.

SANTOS, M. V.; LOURENÇO, B. A.; ARAÚJO, M. L. **A percepção de estudantes negros sobre relações étnico-raciais e práticas corporais: considerações iniciais a partir de grupos de discussão.** [2008?]. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/cd/resumos/239.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2013.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos.** Madrid. Ediciones Morata, Segunda Edición 1999.

# A formação e o desenvolvimento de competências pedagógicas do professor na educação pública da microrregião Sertões de Crateús/Ceará

Francisco das Chagas Rodrigues de Oliveira

Mestre em Gestão e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF).

## RESUMO

Este trabalho tem por intuito apresentar algumas considerações sobre uma pesquisa, de abordagem qualitativa e de cunho etnográfico, defendida no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAEd/UFJF, que teve como principal objetivo identificar e discutir ações das equipes gestoras de quatro escolas sob a jurisdição da 13ª CREDE, nas quais há o apoio às atividades de formação continuada dos professores. Como percebemos, alguns gestores e professores já têm uma visão diferenciada, cuja perspectiva é a de se fazerem protagonistas de um processo formativo que nasce e se desenvolve no seio da escola, como fruto de uma consciência crítica já amadurecida, que sente a necessidade de aperfeiçoamento para melhor atender às demandas da prática pedagógica do século 21.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Formações institucionais. Formações customizadas. Gestão pedagógica..

## ABSTRACT

This work aims to present some considerations on an exploratory and reflective research, defended on the master degree on Management and Evaluation of Public Education offered by CAEd/UFJF, in Brazil, which had as the main purpose identify and discuss some actions by the management staff of four schools from the 13th CREDE, where we can note the support on the activities of continuing education of teachers. As we realized, some managers and teachers already have a different view related to taking an active part of a training process which starts and develops within the school as a result of a critical matured consciousness, that demands improving to attend the needs of the teaching practice in the 21<sup>st</sup> century.

**Keywords:** Continuing formation. Institutional formations. Customized formations. Pedagogical management.

## Introdução

O presente trabalho visa apresentar algumas considerações acerca de uma pesquisa defendida no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, que teve como principal objetivo identificar e discutir ações das equipes gestoras de quatro escolas sob a jurisdição da 13ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (13ª CRE-DE), localizadas na microrregião Sertões de Crateús, zona norte do estado do Ceará, nas quais é perceptível o apoio às atividades de formação continuada dos professores em serviço.

Considerando o que preceitua o Art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96),

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (LDB nº 9394/96, Art. 61).

a garantia da formação continuada em serviço tem se configurado, ao longo do tempo, como uma realidade que sai do papel para exercer seu sentido prático e verdadeiro. Muito embora se fale das conquistas tecnológicas no campo da educação, é válido destacar que a qualificação e o avanço da mão de obra especializada ganham espaço e dimensão na atual conjuntura de nossa sociedade.

A fim de promovermos discussões acerca da importância e dos tipos de formação continuada dos professores em serviço, na primeira seção apresentaremos o principal aporte teórico utilizado, considerando principalmente as teorias de Libâneo (2011), Nóvoa (1992), Imbernón (2010), Hargreaves (2002) e Romanowski (2007). Já na segunda seção, apresentaremos o cenário de pesquisa – o estado do Ceará – em termos educacionais e dos conceitos de formação institucional e formação customizada dos professores em serviço. Na terceira seção, por sua vez, apresentaremos alguns resultados da pesquisa e alguns pontos de melhoria detectados no que tange às formações continuadas de professores.



## Algumas concepções teóricas acerca da escola e do processo de formação docente

De acordo com Libâneo (2011), a escola ideal seria aquela capaz de promover uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações. Isso quer dizer que é necessário articular os objetivos convencionais da escola às exigências de uma sociedade comunicacional, informatizada e globalizada (LIBÂNEO, 2011, p.10). Assim, para o autor, a escola deveria ter os seguintes objetivos, conforme indica o Quadro 1:

Quadro 1. Objetivos da escola

Objetivos convencionais	Exigências da sociedade globalizada
Transmissão-assimilação de conteúdos escolares.	Maior competência reflexiva.
Desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e criativo.	Interação crítica com as mídias e multimídias.
Formação de qualidades morais, atitudes e convicções.	Conjunção da escola com outros universos culturais.
	Conhecimento e uso da informática.
	Formação continuada (aprender a aprender).
	Capacidade de diálogo e comunicação com os outros.
	Reconhecimento das diferenças.
	Solidariedade.
	Qualidade de vida.
	Preservação ambiental.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Libâneo (2011, p. 10).

Além disso, para Libâneo (2011, p. 11), diante de uma sociedade em crise no que se refere a seus princípios e valores é preciso que a escola contribua para a formação de sujeitos pensantes e que reconheçam valores humanos como justiça, solidariedade, honestidade, bem como a diversidade e a diferença, tenham respeito à vida e aos direitos humanos básicos etc. Nesse contexto, o professor tem um papel imprescindível. Para que seja possível a construção de uma realidade cada vez melhor, no que diz respeito à educação brasileira, é preciso oferecer cursos de formação continuada da prática docente, a fim de que novos conhecimentos possam se somar à formação acadêmica.

Por prática docente entende-se o cotidiano escolar, o dia a dia a partir do qual o professor vai adquirindo um saber sobre sua profissão (SANTOS, 1995, p. 4 apud PEREIRA, 2007, p. 45). É claro que esse saber escolar, conforme defende Pereira (2007, p. 47), precisa ser construído e produzido em conjunto com um saber científico, uma vez que ambos estão relacionados ao desempenho do trabalho docente.

Na mesma linha de defesa, Nóvoa (1992, p. 25) argumenta que “a formação não se constrói por acumulação [...], mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Assim, a formação continuada deve estimular os docentes a se apropriarem dos saberes de que são portadores, de modo a reconstruírem os sentidos de sua ação profissional. Ainda segundo o autor, não basta mudar o profissional, é necessário modificar os contextos em que ele intervém. Isso sugere que o desenvolvimento profissional/pessoal dos professores deve estar vinculado ao desenvolvimento da instituição de ensino e de seus projetos (NÓVOA, 1992, p. 25). Por essa razão, consideramos de grande importância a formação docente em serviço.

Imbernón (2010, p. 75), diante dessa mesma perspectiva, destaca que a formação continuada deve ser considerada como um instrumento que pode desencadear o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos que exercem a docência, melhorando de forma considerável a sua prática. O autor destaca a importância da aprendizagem contínua das habilidades docentes, além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas necessárias àqueles que trabalham na área da educação. Ainda segundo ele, a formação parte do saber teórico com o objetivo de mudar práticas antes consideradas apropriadas ao fazer escolar e que, de repente, foram repensadas e executadas de forma inovadora e dinâmica. Assim,

[...] o conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências e rotinas como no desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010, p.75).

Entender a sintonia da teoria com a prática pedagógica do professor contribui para nos apropriarmos de saberes inovadores que possam constituir novos saberes quanto ao legado da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação.

Desse modo, a formação continuada garante o conhecimento e o aperfeiçoamento do professor, com o intuito de favorecer o pleno desenvolvimento das habilidades aprendidas para uma prática inovadora; contribuindo, dessa forma, para o surgimento de uma consciência mais criativa e dinâmica, diferente daquela que até então era possível no exercício de suas funções. A partir dessa perspectiva, a formação continuada privilegia os processos de mudança na prática do professor, fomentando, no âmbito da escola, transformações significativas relacionadas ao entendimento e às ações desenvolvidas no campo educacional.

Para Hargreaves (2002, p. 114), por sua vez, a formação é um processo que produz aprendizado, exige planejamento e move reflexões. É a partir dessa perspectiva que o profissional percebe a necessidade de mudança na prática. Assim,

Os professores não alteram e não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhes é apresentada, e eles se sentem forçados a cumpri-las. Eles não podem evocar novas práticas a partir de nada ou transpô-las de imediato do livro didático para a sala de aula. Os profissionais necessitam de chances para experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o *feedback*, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula (HARGREAVES, 2002, p.114).

6. Entendemos "práticas inovadoras em gestão" como ações criativas e dinâmicas desenvolvidas no âmbito de uma instituição, com o intuito de atingir melhores rendimentos e resultados. No fazer escolar, estas práticas estão voltadas para a melhoria e para o desenvolvimento pedagógico, que buscam dinamizar o currículo e todo o contexto educacional.

Sob esse ponto de vista, a formação possibilita ao professor descobrir e experimentar práticas inovadoras<sup>6</sup> no âmbito da escola, contribuindo, dessa forma, para um constante processo de mudança e intervenção na realidade em que ele se insere. Nesse contexto, é válido afirmar que "Uma inovação bem sucedida implica mais do que aperfeiçoar habilidades técnicas. Ela também estimula a capacidade de compreensão dos professores em relação às mudanças que estão enfrentando" (HARGREAVES, 2002, p.115).

Na concepção de Romanowski (2007, p. 117), "a sala de aula é um ambiente de diversidade, uma vez que abriga um universo heterogêneo, plural e em movimento constante, em que cada aluno é singular". Nesse sentido, para a autora, a formação dos professores deveria deixar de ser considerada uma habilitação apenas técnica, centrada no domínio de informações específicas e didáticas, para adentrar aspectos humanos.

Para Severino (2001, p. 141 apud ROMANOWSKI, 2007, p. 115), a característica essencial do trabalho do professor é promover a *educabilidade*, isto é, favorecer o surgimento de sujeitos construtores e transformadores de sua individualidade, da subjetividade e da própria sociedade. Por isso, os aspectos humanos também devem ser reconhecidos na formação do professor, considerando, entre outros:

- Conscientização do potencial da humanidade e do direcionamento da existência para inserção no grupo social.
- Compreensão da construção e reconstrução do conhecimento e de sua aplicabilidade na ação humana.
- Competência que ultrapasse o senso comum, a improvisação, a superficialidade e a mediocridade.
- Criatividade de modo dinâmico, estético, inteligente reconhecendo a diversidade e a diferença em tessituras densas do conhecer.
- Criticidade vigilante do conhecimento, da ideologia e de sua própria ação, reconstruindo-a e refazendo-a.

- Comprometimento ético, sociopolítico para participar na promoção de uma educação para todos, o desenvolvimento da solidariedade.
- Cooperação, legitimando a autonomia da ação docente, atenta com as necessidades da comunidade, na busca de uma prática educativa contextualizada e coletiva. (SEVERINO, 2001, p. 141 apud ROMANOWSKI, 2007, p. 115).

Para Romanowski (2007, p. 118), que também defende a formação do professor voltada para aspectos humanos e não apenas técnicos, as tarefas do docente se tornam mais complexas cotidianamente, demandando, na escola, conhecimentos que ultrapassam a didática, para adentrar pontos convergentes com a Antropologia, a Sociologia, a Filosofia, a Biologia e a Psicologia. Isso quer dizer que o ato de ensinar é interdisciplinar, exigindo muito mais do professor do que o mero conhecimento de conteúdos programáticos.

Assim, ainda de acordo com a autora, “cabe, então, aos educadores, a busca pela superação da prática pedagógica assentada em informações, em respostas rotineiras e reprodutivas”. Nesse sentido, as necessidades sócio-históricas que interferem na definição das prioridades educativas, junto aos saberes pedagógicos, exigem um permanente processo de ressignificação da profissionalização docente (ROMANOWSKI, 2007, p. 118-119).

Diante disso, o gestor tem papel fundamental no que se refere aos meios e instrumentos que favorecem a formação docente. Como um profissional cuja função perpassa atos como sensibilizar, estimular, dinamizar e exercitar boas práticas que impulsionem o desenvolvimento da educação ofertada na escola, o gestor deve demonstrar interesse em ações voltadas para a formação profissional dos professores.

A formação do professor, seja inicial ou continuada, precisa atender às necessidades dos docentes e da escola como um todo, em relação às mudanças de práticas. Uma gestão educativa deve direcionar caminhos e criar oportunidades para toda e qualquer ação que venha a contribuir para a melhoria do processo de formação docente, gerando, assim, uma cultura de aprendizagem dentro da instituição, em todos os seus segmentos. Dessa forma, serão desenvolvidas as competências e as habilidades necessárias para o processo de formação do aluno.

Nesse sentido, podemos afirmar que a formação continuada é essencial ao desenvolvimento da instituição, uma vez que é por meio do ensino, do currículo e do exercício da profissão docente, em todas as suas dimensões, que se estabelecem as condições favoráveis para que a escola atinja rendimentos e resultados satisfatórios em sua responsabilidade pedagógica.

De acordo com Libâneo e Pimenta (2008), a formação do profissional docente, no Brasil, apresenta algumas divergências, frutos de políticas que partem das instituições responsáveis e chegam até as escolas, comprometendo, às vezes, o pleno preparo do educador para executar suas atividades pedagógicas. Tais divergências estão relacionadas à ideia de que os cursos de formação geralmente estão centrados nos interesses governamentais, e nem sempre se adequam às reais necessidades pedagógicas, de forma a trazerem mudanças significativas para o contexto das instituições de ensino. Isso, de certa forma, gera a necessidade de políticas de gestão internas da educação voltadas para a formação continuada dos docentes, de forma a evitar dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem. Ainda segundo esses autores,

[...] o diagnóstico é um só: os problemas vão se reproduzindo em cadeia em cada nível da formação. As universidades formam mal os futuros professores, os professores formam mal os alunos. Poucas universidades brasileiras têm uma política definida em relação à formação de professores para o ensino fundamental e médio. Há um desinteresse geral dos Institutos e faculdades pelas Licenciaturas. Com isso, os professores saem despreparados para o exercício da profissão, com um nível de cultura geral e de informação extremamente baixo, o que resulta num segmento de profissionais sem as competências pessoais e profissionais para enfrentar as mudanças gerais que estão ocorrendo na sociedade contemporânea (LIBÂNEO & PIMENTA, p. 91).

7. O Plano de Ação Educacional (PAE) intitulado "PROFORPE – Programa de Formação Pedagógica Escolar: uma proposta de intervenção na escola" foi apresentado na dissertação do autor, a qual consta nas referências. Não o disponibilizamos neste trabalho devido à limitação de espaço.

Em razão disso, em um Plano de Ação Educacional delineado em Oliveira (2013),<sup>7</sup> propomos a divulgação de uma cultura de formação continuada nas escolas da região de Crateús, incentivando os gestores não apenas a participarem das formações institucionais, mas também a criarem formações customizadas – conforme discutiremos na seção 2.2 –, de acordo com as necessidades de seu quadro docente.

### **Algumas considerações sobre o cenário da pesquisa**

O Ceará é um dos estados que tem se destacado no cenário nacional pelas ações que contribuem para que a área da educação progrida, reduzindo as desigualdades sociais e colaborando para a melhoria da educação pública. Essas ações dedicam-se a promover: (i) o incentivo às políticas de formação docente; (ii) a qualificação dos gestores; (iii) a democratização da gestão compartilhada e participativa; (iv) a melhoria na estrutura física das escolas; (v) a garantia da inclusão e do acesso à educação; (vi) o uso intensivo de novas tecnologias educacionais no contexto das escolas; (vii) a valorização do ensino propedêutico aliado à formação cidadã; (viii) o preparo para o mundo

do trabalho; e (ix) a adoção de medidas avaliativas que monitorem e analisem os resultados de todo o processo.

No que se refere ao número de professores que possuem ensino superior, disponibilizamos os dados em porcentagem no Gráfico 1:



Gráfico 1. Porcentagem de professores da educação básica com ensino superior por regiões do Brasil

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados disponibilizados pelo Ipea (2010)<sup>8</sup>.

8. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/comunicado/120110\\_comunicadoipea129.pdf](http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/comunicado/120110_comunicadoipea129.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2013.

Como se pode perceber, na região Centro-oeste havia a maior proporção de docentes com ensino superior no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em 2008, somando em torno de 73%. Já a região Nordeste apresentava um índice de aproximadamente 46%.

Ainda de acordo com a pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2010), o quadro de docentes do Ceará é composto por 92.981 profissionais. Desse total, 58.218 professores possuem formação superior, o que corresponde a 62,6% do total. Esse índice está acima da média da Região Nordeste, que conta com apenas 46% de seus professores com curso superior. Uma vez que a média do estado é maior do que a média da Região Nordeste, podemos considerar que há uma busca pela formação dos profissionais da área da educação no estado.

Ainda com relação ao Ceará, os docentes do Ensino Médio com formação superior correspondem a 13.679, enquanto que, entre os do Ensino Fundamental, o número é de 41.528. De acordo com o Relatório Pedagógico (2011) do NRDEA, relacionado às boas práticas de formação desenvolvidas nas escolas da jurisdição da 13ª CREDE/Crateús, esses dados revelam a relevância de formação continuada dentro de toda a rede escolar do estado, no sentido de incentivar os professores a se qualificarem cada vez mais, melhorando seu preparo. A formação continuada propicia a melhoria do desempenho docente em quase 20%, se comparado com o das escolas que não têm em sua rotina a formação continuada.

Assim, nesse cenário, propomos um recorte, analisando quatro escolas de Ensino Médio da 13ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (13ª CREDE), localizadas na microrregião dos sertões de Crateús, Zona Norte do estado do Ceará.

*As formações continuadas institucionais no Estado do Ceará*

Conforme dados coletados durante a pesquisa, os professores em serviço nas escolas sob a jurisdição da 13ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, sejam efetivos ou contratados por tempo determinado, recebem cursos de qualificação em serviço ofertados tanto pela SEDUC quanto pelas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs), tal como se pode verificar no Quadro 2:

**Quadro 2. Programas de formação continuada ofertados às escolas sob a jurisdição da 13ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação/2011**

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	ÓRGÃOS RESPONSÁVEIS	OBJETIVO
Projeto Primeiro Aprender (120 h/a)	SEDUC / CREDE / Escola	Dinamização e valorização da prática de leitura em todas as disciplinas da 1ª série do Ensino Médio como estratégia para melhorar o rendimento escolar do aluno que chega à etapa final da educação básica com déficit nessa competência.
Curso Saberes e Fazeres no ensino médio (100 h/a)	CREDE / Escola	Estudo das novas tecnologias educacionais, bem como das matrizes e dos descritores do SPAECE, SAEB e ENEM, buscando novas metodologias e recursos adequados ao ensino de cada disciplina do currículo escolar.
Estudos do programa curricular por área específica do conhecimento (80 h/a)	Escola	Estudo coletivo dos conteúdos curriculares, de modo a fundamentar práticas pedagógicas nas dinâmicas de sala de aula.
Curso Práticas Inovadoras na Sala de Aula: repensando o fazer pedagógico (80 h/a)	SEDUC / CREDE / Escola	Preparo do professor para as tecnologias da educação e cuidado com os conteúdos curriculares.

Fonte: Núcleo Regional de Desenvolvimento da Aprendizagem (NRDEA), 2011.

Além dos programas de formação continuada apontados, pode-se perceber uma preocupação no que se refere à formação voltada para as práticas interpessoais, de modo a exercitar dinâmicas e posturas grupais que favoreçam o convívio, a postura ética e a didática em serviço. Essas formações fazem

parte do plano plurianual da educação cearense (2011/2014) da Secretaria de Estado da Educação e estão elencadas no projeto político-pedagógico e no plano de metas das escolas participantes da presente pesquisa.

Pode-se perceber, nesse sentido, que a proposta de educação do estado do Ceará se adequa a uma tendência que se evidencia no contexto das escolas do país, a partir da promulgação da Lei nº 9394/96, quanto ao zelo pela formação do professor, quer seja essa inicial ou continuada, nascida e executada de forma vertical ou horizontal. Inspiradas por esse propósito do governo, algumas escolas cearenses têm convocado sua equipe gestora e os outros atores escolares a se preocuparem efetivamente com a qualificação docente dos profissionais em exercício nas escolas da rede.

### ***As formações continuadas customizadas***

Tradicionalmente, no estado do Ceará, a formação de professores tem ocorrido de forma vertical. Isso quer dizer que existe uma cultura no seio escolar de que ações de formação usualmente partem dos órgãos institucionais superiores para a escola, e nunca no sentido inverso. Conforme notamos, alguns gestores e professores já têm uma visão diferenciada, cuja perspectiva é a de se fazerem protagonistas de um processo formativo que nasce e se desenvolve no seio da escola, como fruto de uma consciência crítica já amadurecida, e sentem a necessidade de aperfeiçoamento para melhor atender às demandas pedagógicas do contexto no qual atuam. Dessa forma, a autonomia, a responsabilização do fazer pedagógico e o trato na abordagem de programas de formação continuada devem ocorrer tanto pela via governamental, quanto pela própria escola.

Durante esta pesquisa, por meio de um estudo de caso, verificamos que quatro escolas – doravante A, B, C e D<sup>9</sup>, que pertencem ao universo das dezoito instituições de ensino regular de Ensino Médio da 13ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (13ª CREDE) e que apresentam bons resultados nas avaliações externas – têm em comum e como diferencial em relação às demais o costume de desenvolver tanto formações institucionais quanto formações customizadas.

Formações continuadas customizadas são aquelas cuja definição das temáticas, o planejamento, a execução e a avaliação são realizadas pela própria escola. São dinamizadas e facilitadas pela gestão pedagógica da escola, com o suporte dos Professores Coordenadores de Área (PCAs) e da equipe dos serviços de apoio, como do Centro de Multimeios, dos laboratórios de Informática, dos laboratórios de Ciências etc.

Assim como acontece com as formações institucionais, os programas, temas e métodos dessas formações são associados ao processo de ensino e

9. Tratamos as escolas pesquisadas por Escola A, B, C e D e não por seus nomes verdadeiros, a fim de preservarmos as identidades dos atores envolvidos nesta pesquisa.



aprendizagem, escolhidos após reunião da gestão escolar com sua equipe de professores, geralmente antes do início do ano letivo. No entanto, essas formações são muito mais personalizadas, atendendo às verdadeiras necessidades de cada escola, de acordo com cada realidade específica. Cabe, no entanto, à gestão escolar, a articulação de todo o processo: do planejamento das temáticas à definição do programa de estudo, sua execução, acompanhamento e avaliação. Essa é uma característica que torna essas formações algo inovador.

## A pesquisa e seus principais resultados

Na pesquisa em questão, de modo geral, foram entrevistados 24 profissionais distribuídos em 4 escolas públicas, entre os quais estão diretores, coordenadores escolares e professores, conforme demonstra o Quadro 3:

10. Todos os diretores e coordenadores pedagógicos que responderam às entrevistas nas quatro escolas têm formação de nível superior na área da educação, com Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública pelo CAEd/UFJF. Todos os professores das instituições pesquisadas, por sua vez, que preencheram os questionários, possuem licenciatura plena em uma das disciplinas do currículo da educação básica.

**Quadro 3. Participantes da pesquisa<sup>10</sup>**

ESCOLA	NÚMERO DE SUJEITOS PESQUISADOS		
	DIRETOR	COORDENADOR ESCOLAR	PROFESSORES
A	01	01	04
B	01	01	04
C	01	01	04
D	01	01	04

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das entrevistas e dos questionários aplicados em pesquisa de campo.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas na presença de cada um dos gestores (do diretor e do coordenador) de cada escola, individualmente, em seus respectivos locais de trabalho, de modo a se preservar a concepção pessoal das respostas dadas a cada pergunta. Os professores, por sua vez, foram entrevistados por meio de questionários previamente elaborados pelo pesquisador e aplicados de forma individual nos intervalos da regência de classe.

A análise qualitativa dos dados se deu a partir do confronto das respostas dadas pelos gestores e pelos professores para uma possível percepção de opiniões similares e/ou divergentes entre eles.

É relevante destacar que algumas características comuns aproximam as escolas A, B, C e D, quer seja em termos de formação de seus gestores – todos possuem a mesma formação acadêmica (Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública pelo CAEd/UFJF), condição exigida pelo Governo do Estado do Ceará para os que se propõem a assumir a gestão das escolas estaduais –, quer seja na maneira como a gestão dessas escolas planejam e executam a formação continuada de seus professores por meio de cursos institucionais e/ou customizados.

Nessas quatro escolas, as práticas nas salas de aulas nascem da formação dos que estão nelas inseridos, ora orientadas pela CREDE/SEDUC, ora desenvolvidas no seio da própria escola, com o apoio dos gestores. Observa-se, assim, que as práticas docentes nessas instituições têm uma relação e interação que vão desde o planejamento até a sua execução.

No entanto, é percebido que algumas escolas têm um grau maior de envolvimento com as formações desenvolvidas porque existe uma análise antecipada do tempo disponível, o que se enquadra na proposta do Projeto Político Pedagógico. Porém, observamos que em outras instituições existe a dinâmica da formação em serviço, mas não são levados em conta o tempo e o espaço entre as de cunho institucional e as customizadas. Isso acaba provocando um choque de disponibilidade dos professores participantes e/ou o acúmulo de atividades de estudo e de cunho prático, cuja interação é provocada a partir da participação nessas formações, o que acaba pondo em risco o sucesso da proposta de qualificação e aperfeiçoamento das práticas docentes via formação continuada.

A partir das análises das entrevistas presentes em Oliveira (2013), verificamos pontos positivos na forma de implementação da formação continuada na 13ª Regional, no que tange às formações customizadas e institucionais, que identificam o perfil de cada escola pesquisada. No entanto, também foram detectadas fragilidades nessa política de formação que devem ser melhoradas. Assim, organizamos o Quadro 4, que sintetiza os desafios à solução dos aspectos ainda a serem resolvidos, acompanhados de estratégias básicas para o seu enfrentamento:

Quadro 4. Pontos de melhoria detectados durante a pesquisa

DESAFIOS	PROPOSTAS
Lidar com professores ainda resistentes às ações de formação continuada, principalmente, com aqueles que estão em final de carreira.	Criar estratégias, por parte da própria escola, ou por meio da CREDE/SEDUC, que incentivem o professor a participar das formações, como, por exemplo, o convite a pessoas de outras instituições educacionais e de outras redes para darem depoimentos em reuniões de professores sobre os benefícios didático-pedagógicos das qualificações; incentivar a formação por meio de propagandas/cartazes e convites espalhados em murais pela escola.
Garantir que as formações institucionais e/ou customizadas sejam reconhecidas para fins de título em seleções e concursos, valorizando, assim, o processo de formação profissional em serviço.	Viabilizar, por meio dos instrumentos legais, o reconhecimento das formações de curta e média duração como parte integrante da formação continuada em serviço, como preceitua o Artigo 61 da CF, valorizando essa prática no contexto das instituições de ensino e validando a sua participação, uma vez que servirão, entre outros benefícios, como prova de títulos.
Definir a quem de fato compete incentivar a ampla participação nos cursos de formação continuada: ao gestor ou ao próprio professor.	Realizar momentos de discussão coletiva entre todos os segmentos envolvidos de forma direta com as ações pedagógicas da escola, especialmente gestores e professores, no sentido de buscar um entendimento conjunto sobre a responsabilidade de cada um no processo de formação continuada, de modo a responsabilizar o todo escolar para essa prática em serviço.
Incentivar a presença da cultura de formação continuada em serviço em todas as escolas da região pesquisada.	Pressupõe-se que a cultura de formação continuada em serviço já vivida nas quatro escolas pesquisadas seja expandida para todas as escolas da região. Tal prática representaria fortalecimento e um grande avanço na gestão pedagógica voltada para a formação docente.

Assim, essas fragilidades possivelmente poderiam ser superadas com a implementação de um PAE (OLIVEIRA, 2013) voltado para as formações continuadas em serviço nas escolas sob a jurisdição da 13ª CREDE/SEDUC.

## Considerações finais

O aperfeiçoamento contínuo dos atores escolares – que atuam diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e que enfrentam a realidade cotidiana de uma sala de aula, nos dias atuais, mostra-se realmente necessário, considerando-se as dificuldades e as necessidades de adequação aos novos paradigmas educacionais.

É importante destacar, a partir do estudo realizado, a importância de um gestor comprometido com as causas pedagógicas de sua escola, como um profissional formativo e inovador que crie condições básicas para intervenções competentes, face às necessidades de seu dia a dia; que pense, crie e conduza propostas e alternativas pedagógicas para atender às novas necessidades da sociedade pós-moderna.

Nesse contexto, torna-se necessário um novo olhar às necessidades da sociedade que não atendem mais ao modelo educacional obedecido e propagado na formação inicial dos professores. Formar-se um professor crítico, agente ativo, cuja autoanálise e reflexão leve à ação, é tornar-se agente responsável como investigador ativo na releitura do mundo e da sala de aula, a partir de uma pesquisa-ação que favoreça um pensar sobre o próprio pensar, sobre a própria formação e sobre a própria autoprodução.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB no 9.394), de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 17 nov. 2012.

CEARÁ. Anuário do estado do Ceará 2011. Disponível em: <<http://www2.ipece.ce.gov.br/publicacoes/anuario/anuario2011>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

CEARÁ. Relatório Anual do Núcleo Regional de Desenvolvimento da Aprendizagem – NRDEA. 13ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação. Crateús: CREDE 13, 2011.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. (orgs.). **Projeto Revisão Curricular da Habilitação Magistério: núcleo comum e disciplinas da habilitação**. São Paulo: Mimeo, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, F. das C. R. de. **Gestão escolar e formação do professor na educação pública da microrregião Sertões de Crateús/Ceará**. 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3 ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

# Os desafios da gestão escolar na implantação do Programa Primeira Escola em duas unidades infantis: limites e possibilidades

**Vânia Lúcia da Silva**

Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Professora da Rede Municipal de Belo Horizonte.

## RESUMO

Este trabalho analisou os critérios de distribuição de vagas da Educação Infantil e seus impactos na gestão das Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIs, com foco em duas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte: UMEI Delfim Moreira e UMEI Timbiras. Desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa e verificou-se que a alta taxa de abandono de matrículas nas turmas é uma realidade, gerando impacto administrativo e pedagógico. Para a reversão desse fenômeno nas escolas, a pesquisa apontou que o contexto da prática de implementação do Programa Primeira Escola deve sofrer modificações.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Programa Primeira Escola. UMEI. Abandono Escolar.

## ABSTRACT

This study examined the criteria for distribution of vacancies of early childhood education and the impact on management of Municipal Units of the Child Education (UMEIs), whose focus was the municipal schools of Belo Horizonte: Umei Delfim Moreira and Umei Timbiras. We Developed a qualitative research and found that the high dropout rate of enrollment of children in classes is a reality, creating administrative and pedagogic impact. To change this phenomenon in schools, the survey indicated that the context of practical implementation of the First School Program should be modified.

**Keywords:** Childhood Education. First School Program. UMEI. School Dropout.

## Introdução

Este artigo relata as partes essenciais da pesquisa empreendida para a construção da dissertação da pesquisadora, no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública-PPGP/CAEd/UFJF.

A pesquisa desenvolvida surgiu a partir da constatação dos impasses vivenciados na gestão de uma escola infantil da rede municipal de Belo Horizonte, com relação aos constantes cancelamentos de matrículas das crianças e à situação recorrente de abandonos, durante os anos de 2011 e 2012, devidos a desistências das vagas pelos pais e à realização de novas matrículas até a metade do segundo semestre letivo, conforme o calendário estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação – SMED. Esses fatores acarretavam dificuldade nos trabalhos pedagógico e administrativo da escola que, consequentemente, apresentava a descontinuidade do trabalho pedagógico iniciado pelos professores.

Nesse contexto, o objetivo desta pesquisa foi o de analisar os critérios de distribuição de vagas da Educação Infantil, conforme determina o Programa Primeira Escola<sup>11</sup>, e seus impactos na gestão das Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIs, tendo como foco de estudo duas escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte: a UMEI Delfim Moreira e a UMEI Timbiras.

As duas escolas situam-se na área central de Belo Horizonte. Possuem estrutura física muito diferenciada, como pode ser visto no Quadro 1. A primeira atende crianças de 3 a 5 anos em horário parcial, enquanto a segunda, reformada para tal, atende crianças de 0 a 2 anos (horário integral), e de 3 a 5 anos (horário parcial). São concorrentes no atendimento do mesmo público na faixa etária de 3 a 5 anos, e ambas vivenciaram o problema do abandono.

11. Para atender às demandas da sociedade e garantir aos estudantes o acesso à educação de qualidade, criou-se, por meio da Lei Municipal n. 8.679/2003, o Programa Primeira Escola (PPE). Esse programa tem o objetivo de ampliar o número de vagas para o atendimento a crianças de 0 a 5 anos e seis meses na rede municipal de educação de Belo Horizonte. Suas ações são desenvolvidas considerando-se os seguintes eixos: expansão da Educação Infantil, expansão da escola integrada e melhoria da qualidade da educação municipal.



Quadro 1. Comparativo das características das escolas pesquisadas

ASPECTO	UMEI DELFIM MOREIRA	UMEI TIMBIRAS
Municipalização	Municipalizada em 2010 (última unidade a participar do processo).	Não houve processo de municipalização.
Espaço físico	2 andares:  10 salas de aula;  cantina; refeitório; quadra aberta; sala da coordenação; sala da direção; sala dos professores; recepção; secretaria; auditório; sala multiuso e sanitários.	Subsolo e 3 anexos:  estacionamento;  21 salas de aula; berçário; refeitório; biblioteca; parque; salas de atividades; sala multiuso; sala dos professores; sala de reuniões; espaço coberto para recreação e sanitários.
Quadro de pessoal	1 vice-diretora;  29 educadores infantis;  3 coordenadores pedagógicos; 1 auxiliar de secretaria; 2 apoios de secretaria; 5 cantineiras; 2 porteiros; 2 vigias; 4 faxineiras e 3 apoios à inclusão.	1 vice-diretora;  45 educadores infantis;  3 coordenadores pedagógicos; 1 auxiliar de secretaria; 1 apoio de secretaria; 7 cantineiras; 2 porteiros; 2 vigias; 7 faxineiras; 1 apoio à inclusão e 1 artífice.
Público atendido	Recebe crianças de todas as regiões de Belo Horizonte.	Recebe crianças de todas as regiões de Belo Horizonte.
Nº de matrículas no início de 2012	461 matrículas (3 a 5 anos)  20 turmas.	Total: 324, sendo:  42 matrículas (0 a 2 anos) e  282 matrículas (3 a 5 anos)  21 turmas.
Turno de matrícula	Sorteio do turno no momento do sorteio da inscrição.	Escolha do turno, pela ordem de chegada, no ato da matrícula.
Vinculação	Vinculada à E.M. Imaco.	Vinculada à E.M. Marconi.

Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

Ao escolher essas escolas de Educação Infantil para a pesquisa, considerou-se a proximidade espacial entre elas e o atendimento ao mesmo público (crianças de 3 a 5 anos). Na perspectiva de buscar compreender as limitações e os impactos desses critérios na realidade dessas escolas, a temática abordada se refere, também, à política que atinge a rede municipal de ensino de Belo Horizonte, o que ampliou, ainda mais, a relevância deste estudo de caso. Os seus sujeitos principais foram os gestores e a maneira com que lidam com a política de distribuição de vagas nas escolas, além de professores, coordenadoras pedagógicas e auxiliares de secretaria da escola. Após a compreensão, a partir da análise de todos os dados estatísticos levantados e

de todo o contexto, a intenção da pesquisadora foi, ainda, a de apontar algumas alternativas para a SMED e as escolas, para a minimização do fenômeno encontrado.

Neste trabalho, a pesquisa qualitativa realizada considerou o contexto da implementação da política de educação infantil do município de Belo Horizonte, do Programa Primeira Escola e os critérios de distribuição de vagas da rede municipal para a educação infantil. Os dados das escolas utilizados foram os do ano de 2012, devido à disponibilidade de acesso aos dados de matrícula já fechados, não sofrendo, portanto, alterações, no percurso de construção deste estudo de caso.

A primeira parte da pesquisa apresentou a caracterização e os dados de matrículas e cancelamentos nas duas escolas. Foram coletadas informações sobre os motivos das famílias para estes cancelamentos. No segundo momento, para completude da análise dos problemas e das consequências decorrentes da alta rotatividade das crianças nas escolas focalizadas, foi aplicado um questionário aos professores e realizada entrevista com roteiro semiestruturado aos coordenadores pedagógicos e auxiliares administrativos das escolas.

O referencial teórico forneceu subsídios para a compreensão do fenômeno encontrado nas duas escolas, além da discussão teórica sobre o ciclo de políticas em seus contextos de influência, de produção de texto, da prática, dos resultados ou efeitos e da estratégia política. Forneceu, ainda, subsídios para a discussão dos conceitos de evasão e abandono, para caracterizar o problema de rotatividade vivenciado pelas duas escolas pesquisadas. Detectou-se a inexistência de estudos sobre esta questão, no que se refere à Educação Infantil: a evasão e o abandono.

## **O Programa Primeira Escola em Belo Horizonte e os desafios da política de distribuição de vagas nas UMEIs** **Delfim Moreira e Timbiras - resultados revelados**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) determina que os municípios sejam responsáveis pela Educação Infantil. Nesse sentido, a Prefeitura de Belo Horizonte tem desenvolvido algumas ações, como, por exemplo, o Programa Primeira Escola; definição de critérios de acesso; calendário de inscrição e matrícula na Educação Infantil; ampliação de convênios com as creches comunitárias, filantrópicas e confessionais do município; adoção de estratégias e procedimentos para o atendimento à demanda e oferta de vagas nessa primeira etapa da educação.

O desafio que se apresenta ao governo municipal de Belo Horizonte se torna ainda maior, à medida que a população exige o direito de acesso à Educação Infantil, conforme as metas previstas no Plano Nacional de Educação 2011-2020:

Meta 1 - Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos.

Meta 4 - Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino (BRASIL, 2011-2020).

A Educação Infantil é reconhecida na legislação educacional brasileira como um direito da criança de zero a seis anos de idade e como parte integrante do sistema educacional, sendo a primeira etapa da Educação Básica. Apesar de a legislação apontar para o direito da criança pequena à educação, o que se vê, ainda, é apenas o início do pagamento dessa dívida à sociedade, ou seja, são necessários investimentos significativos para o cumprimento dessa obrigação constitucional, principalmente para a faixa etária de 0 a 3 anos, como poderá ser observado nos dados apresentados, posteriormente, sobre o atendimento público municipal em Belo Horizonte.

Para atender às demandas da sociedade e garantir aos estudantes o acesso à educação de qualidade, criou-se o Programa Primeira Escola. As estratégias estabelecidas por esse Programa, relativas ao eixo Expansão da Educação Infantil, foram implantação, reforma e ampliação de Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIs, além da garantia da infraestrutura material necessária para o atendimento educacional. Em 2011, foram construídas ou ampliadas sete unidades, possibilitando a oferta de, aproximadamente, mais 2.300 vagas. Belo Horizonte passou a contar com 61 UMEIs. A Educação Infantil é disponibilizada também em mais 13 escolas infantis e o atendimento, nas UMEIs e nas escolas, soma mais de 23.000 crianças. Atualmente, as UMEIs são as que atendem a um maior número de crianças, como podemos perceber na Tabela 1.

**Tabela 1. Atendimento da Educação Infantil na rede pública municipal de Belo Horizonte**

Instituições com atendimento à Educação Infantil	Quantidade
UMEIs	68
EMEIs	13
Escolas de EF com turmas de EI	25
<b>Total de Instituições</b>	<b>106</b>

Fonte: Elaborada pela autora, 2013.

Ora, se por um lado, a Prefeitura tem conseguido efetivamente ampliar as vagas de Educação Infantil na cidade, por outro, percebeu-se, com esta pes-

quisa, que nessas unidades educacionais existem problemas na gestão dos impactos da alta taxa de abandono das crianças.

Considerando-se as particularidades das escolas desta pesquisa, os dados de matrículas revelaram que a primeira escola teve uma taxa de 5,3% de abandono na faixa etária de 3 a 5 anos, enquanto a segunda, na mesma faixa etária, teve 7,9%. Um resultado interessante observado na segunda escola foi o de que, mesmo com uma demanda por vagas muito maior para a faixa etária de 0 a 2 anos, a escola apresentou, também, uma taxa alta de desistência de matrícula nessa idade, de cerca de 7,1%. Esse aspecto é, no mínimo, curioso, porque a Prefeitura de Belo Horizonte ainda concentra o seu maior atendimento na faixa etária de 3 a 5 anos, como apresentado na Tabela 2.

**Tabela 2. Atendimento nas UMEIs em Belo Horizonte**

Faixa etária	Crianças atendidas	% de atendimento
0 a 1	559	3,32%
1 a 2	790	4,69%
2 a 3	1.509	8,96%
3 a 4	3.235	19,20%
4 a 5	5.336	31,68%
5 a 6	5.415	32,15%
<b>Total</b>	<b>16.844</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborada pela autora, 2013.

Percebeu-se que há uma diferença entre o número de cancelamentos e a quantidade de declarações de justificativas das famílias existente na escola. Isso significa que nem sempre a família apresenta o motivo na hora da desistência de vaga. Porém, nesse aspecto, os dados nos mostraram que, do total das famílias, 9,6% declararam como motivo para desistência da matrícula a existência de vaga em outra UMEI mais próxima de sua residência. Existem aquelas que declaram ir para outra escola próxima de casa (20,8%) que, somadas àquelas que declaram que o horário não atendeu (12,8%), fazem o percentual subir para 70,5%. Os demais motivos das famílias para justificativa do cancelamento de matrícula estão relacionados a seguir: conseguiram vaga em outra UMEI, 10%; conseguiram vaga em escola mais próxima de sua residência, 20%; o horário não atendeu às famílias, 12,8%. Na faixa etária de 3 a 5 anos, 10,4% desistiram da vaga porque não tiveram atendimento no horário integral, e a justificativa da dificuldade do transporte escolar atingiu o percentual de 8%. Ou seja, nas duas escolas, ficou evidente a presença de três motivos principais para o cancelamento de matrículas: a oferta de vagas em UMEIs mais próximas às residências das famílias; a necessidade

dessas por horário de tempo integral para as idades de 3 a 5 anos, e a falta de transporte escolar.

Uma das perguntas norteadoras desta pesquisa foi: o caso observado no quadro de matrículas das UMEIs Delfim Moreira e Timbiras – abandono ou evasão? Nesse ponto, atentou-se para as limitações da pesquisa para tratar do fenômeno do abandono nas duas escolas de Educação Infantil, para análise dos dados, na perspectiva de um pressuposto teórico. Isso porque os vários aportes teóricos encontrados referem-se ao tema nos Ensinos Fundamental e Médio, o que nos levou a optar por, primeiramente, dialogar com as pesquisas que tratam do impacto da Educação Infantil no Ensino Fundamental, e do impacto do Programa Primeira Escola no desenvolvimento das crianças e em suas famílias. Em seguida, propôs-se dialogar com o conceito de abandono, na perspectiva de Saraiva (2010) e, finalmente, analisar os casos das duas escolas pesquisadas, com base no referido conceito.

Viu-se, a partir do estudo de Barbosa (2009), ao tratar sobre o cuidar e o educar na Educação Infantil, o impacto do Programa Primeira Escola (PPE) na vida das crianças e de suas famílias na UMEI Carlos Prates, também em Belo Horizonte. Segundo as conclusões da pesquisadora:

O PPE teve um impacto na frequência das crianças da referida UMEI sobre o desenvolvimento cognitivo; o acesso aos bens culturais e à saúde; nas famílias, sobre a renda e o orçamento; no desenvolvimento de hábitos de higiene e na escolarização (BARBOSA, 2009, p. 184).

Em relação ao objeto de estudo desta pesquisa, a autora concordou com Barbosa, ao constatar que a frequência das crianças é importante na avaliação do impacto do Programa. Na referida pesquisa, foi demonstrada a ocorrência do mesmo fenômeno observado neste estudo de caso:

[...] que a frequência dos alunos em 2004 era baixa, principalmente entre os filhos dos catadores de papel associados à ASMARE<sup>12</sup>. Esse ano, segundo ela, “funcionária da escola”, foi atípico. As crianças faltavam muito e ocorriam várias desistências e retornos dos mesmos alunos. Houve dias em que a escola inteira encontrava-se apenas com dez crianças em seu interior (BARBOSA, 2009, p.105).

Percebeu-se, por meio desta pesquisa, a importância do acesso e da permanência das crianças na primeira infância a/em creches e pré-escolas. Para análise dos dados encontrados nas escolas pesquisadas, fez-se necessário entender o que se chama de evasão e de abandono escolar. Saraiva (2010) apresenta um verbete sobre abandono escolar no Ensino Médio, definindo o fenômeno como:

12. A Associação dos Catadores de Papel, Papelão e Material Reaproveitável (ASMARE) foi fundada, oficialmente, em 1º de maio de 1990, por catadores de papel da região central da cidade, com auxílio da Pastoral de Rua e de alguns movimentos sociais (BARBOSA, 2009, p. 78).

[...] a condição do aluno que deixa de frequentar a escola durante o andamento do ano letivo, mas volta a se matricular no ano seguinte. A situação de abandono escolar é frequentemente associada e até mesmo confundida com a evasão escolar. Entretanto trata-se de situações educacionais diferentes, pois, no caso do abandono, o aluno retorna à escola no ano seguinte, mas para ser considerada uma situação de evasão escolar é necessário que ele não volte a se matricular (SARAI-VA, 2010).

Então, concluiu-se que o fenômeno nas duas escolas é o abandono escolar e que, de acordo com os números apresentados, com percentual muito alto nos dois ciclos da Educação Infantil. No 2º ciclo, o de 3 a 5 anos, a UMEI Timbiras apresentou um índice maior de abandono escolar, se comparado ao da UMEI Delfim Moreira.

Além dos dados de matrícula, a aplicação dos questionários aos professores das duas escolas também destacou os problemas que os gestores enfrentam na implementação da política de distribuição de vagas, por meio do Programa Primeira Escola. As perguntas foram referentes à quantidade de crianças que iniciaram o ano naquela turma; quantas saíram dela; a avaliação; as ressalvas (se as houvesse) ao Programa Primeira Escola; o efeito gerado na escola por essa rotatividade; como lidaram com essa situação; e o trabalho do gestor mediante essa situação.

Diante do questionário aplicado com foco na avaliação da implementação do Programa Primeira Escola nas unidades pesquisadas, nove professores avaliaram o programa como positivo sem ressalvas; e outros nove, como positivo com ressalvas. As ressalvas apresentadas pelos professores foram: condições de materialidade e infraestrutura da escola; rotatividade das crianças; vagas em outra escola; ocupação das vagas; oferta de vagas e datas definidas para prazo de matrícula nas escolas, como mostra o Gráfico 1.

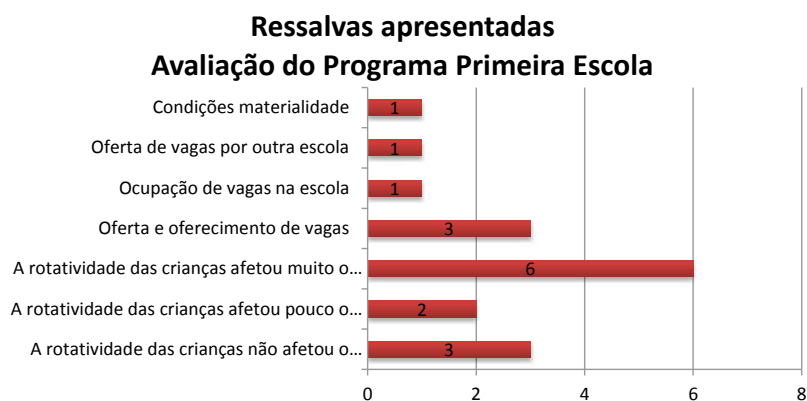


Gráfico 2. Ressalvas apresentadas na avaliação do Programa Primeira Escola

Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

Segundo a professora C, “a entrada e saída de crianças (normalmente até setembro) atrapalha a rotina da turma, temos que fazer várias adaptações ao longo desse período”. Uma das questões apresentadas neste instrumento se referia à quantidade de crianças que iniciaram e terminaram o ano letivo nas turmas. As professoras, ao identificarem esses dados, opinaram sobre o efeito gerado em seu trabalho. No que diz respeito à rotatividade e efeitos no trabalho pedagógico, nove professores declararam que esse aspecto afetou muito o trabalho pedagógico; três, que afetou pouco; e seis, que não afetou. Já os demais atores desta pesquisa atribuíram o problema à falta de planejamento para a criação e construção das UMEIs, e também à falta de estudo do fluxo do atendimento referente às turmas das duas escolas, que concorrem pelo atendimento do mesmo público.

Ressalta-se, portanto, a percepção – comprovada pelos dados de matrícula, questionários e entrevistas semiestruturadas – de que a mudança constante de crianças gera efeitos no trabalho desenvolvido pelas professoras.

Em seguida, ao abordar o impacto que o abandono dessas matrículas tem no Programa Primeira Escola, a importância da frequência das crianças na Educação Infantil e a relação com seu desenvolvimento, são apresentados outros resultados desta pesquisa.

A partir dos problemas vivenciados pelos gestores das UMEIs Delfim Moreira e Timbiras, no que diz respeito ao alto índice de abandono escolar constatado por meio dos dados de matrículas das duas escolas, ficou evidenciado que o contexto da prática de implantação do Programa Primeira Escola apresenta-se como um problema no aspecto referente à política de distribuição de vagas. Comprovou-se, nessas duas escolas, que, em sua maioria, as alterações de matrículas das crianças acontecem devido à opção de irem para outras unidades. Esse fator pode ser verificado nas justificativas apresentadas pelas famílias, nas respostas dos professores aos questionários aplicados e nas entrevistas semiestruturadas aplicadas às coordenações pedagógicas e auxiliares de secretaria de ambas as escolas.

A conclusão foi a de que o problema da alta taxa de abandono das crianças apresentado pelos dados dessas UMEIs e dos instrumentos aplicados é decorrente da política, uma vez que é permitido às famílias que, durante o cronograma unificado de inscrição para as vagas da Educação Infantil, inscrevam seus filhos em quantas escolas desejarem. São variados os motivos alegados pelas famílias, mas um deles diz respeito ao turno em que a vaga foi oferecida.

O alto índice de abandono traz consequências administrativas e pedagógicas para as escolas. As consequências administrativas são de cunho organizacional da instituição como um todo: pessoal, estatístico e operacional. Como

consequência pessoal, há a constante insegurança dos professores sobre o quadro da escola, pois se a UMEI fecha turmas, há professores excedentes em seu quadro, o que pode ocasionar o remanejamento para outra escola.

As consequências estatísticas e operacionais mostram que não é possível aferir diariamente, com exatidão, a quantidade de crianças atendidas, devido ao movimento constante de entrada e saída de crianças da instituição. Também se verificou que a manutenção e a atualização do Sistema de Gestão Escolar apresentam um desafio, exigindo que o gestor destine um tempo considerável de seu trabalho para seu monitoramento e acompanhamento, em detrimento da gestão pedagógica, a fim de acompanhar a alimentação dos dados do sistema.

Sobre o efeito do problema encontrado, notadamente 72,7% dos professores afirmaram que a rotatividade das crianças afetou o trabalho pedagógico, sendo que mais da metade destes identificaram uma intensidade maior dessa consequência. Esse grupo atribuiu como causa a oferta de vagas por outra escola, o que ocasiona o impedimento de acesso daqueles que necessitam dela – o mobiliário e as instalações das UMEIs – e a falta de vagas para todos que procuram pelo atendimento.

Apuraram-se as evidências de que a política de distribuição de vagas na Educação Infantil da rede municipal de Belo Horizonte prioriza as matrículas das faixas etárias de 5 e 4 anos; de que não existe o critério do georreferenciamento para o processo de inscrição; e de que as famílias podem inscrever suas crianças em quantas escolas desejarem. Puderam ser observados ainda: a fragilidade no processo de inscrição para as vagas na Educação Infantil, devido aos critérios estabelecidos não atenderem àquelas famílias que neles não se encaixam; a dificuldade do Núcleo Intersetorial Regional-NIR<sup>13</sup> de avaliação das famílias inscritas para a definição daquelas que realmente têm maior necessidade de atendimento e também a necessidade, na hora de comprovação de renda, de uma maior fiscalização pelo NIR. O NIR considera o que a família declara no processo de inscrição. Também, como já apontado, a falta de planejamento para a criação e construção das UMEIs e também a falta de estudo do fluxo do atendimento referente às turmas das duas escolas, que concorrem pelo atendimento do mesmo público.

Os resultados da entrevista semiestruturada aplicada aos auxiliares de secretaria e à coordenação pedagógica ainda apontaram que a UMEI vive um problema de falta de autonomia, pelo fato de estar vinculada a outra escola, e de sua direção ser o que denominam “escola núcleo”. Há uma diferenciação de estrutura organizacional entre as Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs, UMEIs e escolas de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil. As EMEIs contam com a mesma estrutura das escolas de Ensino Fundamental, ou seja, elas têm direção, vice-direção, secretário escolar, auxiliar

13. Núcleo Intersetorial Regional NIR, composto por integrantes das Secretarias de Políticas Sociais, Saúde, Assistência e Educação. O NIR analisa as fichas de inscrições das famílias e, depois, as classifica pela vulnerabilidade.



de secretaria, bibliotecário, professores, coordenadores e profissionais contratados diretamente pela Caixa Escolar, entre outros. Já as UMEIs, devido à sua vinculação a determinada escola, possuem apenas vice-diretor, coordenação pedagógica, auxiliar de secretaria, professores e servidores contratados pela Caixa Escolar.

Outros aspectos apontados referem-se aos impactos na prática pedagógica da escola e nos processos administrativos causados pela rotatividade das crianças nas escolas, os quais apareceram também no questionário a que os professores responderam. Fica evidenciado nas declarações dos coordenadores pedagógicos que, na ausência do vice-diretor, os próprios coordenadores assumem efetivamente essa função.

O contexto a ser considerado para analisar a implementação do programa foi também o contexto da prática, que exigiu, aqui, uma atenção especial, pois, a partir dele, os atores interpretam ativamente os textos relativos aos outros contextos. Ao fazerem isso, acabam por revelar “processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismos dentre e entre as arenas da prática”, ocasionando, segundo Bowe (apud MAINARDES, 2006), uma recriação da política no contexto da prática. Assim, a autora, ao mostrar o contexto da prática, por meio desta pesquisa, salientou as necessidades de mudanças e formulou propostas para que pudessem ocorrer.

### **Apontando caminhos: Projeto Estratégico para a implementação da política de distribuição de vagas nas UMEIs Delfim Moreira e Timbiras**

Neste trabalho, foram apresentados o Programa Primeira Escola de Belo Horizonte e os desafios da política de distribuição de vagas nas UMEIs Delfim Moreira e Timbiras. Os avanços e desafios da trajetória da Educação Infantil foram expostos, a partir das legislações vigentes. Mediante um novo processo de expansão dessa primeira etapa da Educação Básica, a criação do Programa Primeira Escola e das UMEIs foi descrita. O cenário do atendimento antes e após a criação de tal Programa fora apresentado.

Percebeu-se o avanço por meio da constatação do aumento de matrículas em função da criação do Programa Primeira Escola e das UMEIs, ações estratégicas de governo para a ampliação da oferta de atendimento. As escolas objeto desta pesquisa foram devidamente caracterizadas e os atendimentos analisados. A conclusão é a de que elas têm que conviver com a alta rotatividade das crianças e, para entender essa rotatividade, foi necessário recorrer a alguns pressupostos teóricos.

Dessa forma, a partir do problema detectado sobre a rotatividade das crianças nas duas UMEIs, destaca-se os desafios de gestão que as escolas viven-

ciam e, assim, apresentou pressuposto teórico baseado na discussão referente ao ciclo de políticas em seus contextos de influência, de produção de texto, da prática, dos resultados ou efeitos e da estratégia política.

Por conseguinte, discutiu os conceitos de evasão e abandono, para caracterizar o problema de rotatividade vivenciado pelas duas escolas pesquisadas. Detectou a inexistência de estudos sobre essa questão, no que se refere à Educação Infantil. Finalmente, realizou análise das entrevistas, dos questionários aplicados e das justificativas dadas pelas famílias para a retirada das crianças das UMEIs Delfim Moreira e Timbiras, e verificou que o problema da rotatividade interfere na prática pedagógica em sala de aula, na rotina e em todos os processos administrativos das escolas.

Na tentativa de contribuir para a resolução do problema exposto, a pesquisadora construiu um Plano de Ação de caráter propositivo, sendo um projeto de intervenção com foco na implementação da política de distribuição de vagas do Programa Primeira Escola em Belo Horizonte, nas UMEIs Delfim Moreira e Timbiras. Também contempla ações de estudo de fluxo entre essas duas escolas e a Gerência Regional de Educação/Centro-Sul (GERED/CS) e a proposição de alteração da quantidade de turmas por faixa etária nas escolas pesquisadas, uma vez que ambas enfrentam problemas semelhantes. O projeto pretende, ainda, fortalecer a parceria entre os gestores escolares e a Secretaria Municipal de Educação, principalmente os da GERED/CS, por considerar que todos trabalham para a garantia da qualidade da Educação Infantil do município de Belo Horizonte.

## **Estrutura do projeto**

São apresentadas as possíveis soluções para vencer essas dificuldades, a partir de embasamento legal. Estruturado em ações que envolvem a gestão das escolas, auxiliares de secretaria, coordenação pedagógica, GERED/CS e Gerência e Coordenação de Educação Infantil GECEDI, o plano de ação do projeto em questão tem como foco as análises realizadas e considera os principais pontos acerca da implementação do Programa Primeira Escola, no que se refere à implementação dos critérios da política de distribuição de vagas nas duas escolas envolvidas. Mediante os principais referenciais teóricos e as observações realizadas em campo, é possível identificar algumas possibilidades e limites deste projeto de intervenção.

Há um detalhamento sobre a contribuição e a responsabilidade de cada instância, ou seja, de cada ator, as mudanças necessárias em cada UMEI para seu sucesso, as possíveis dificuldades de implementação relacionadas às questões econômicas e as etapas necessárias para que sua implementação aconteça. Para cada ação existem metas de intervenção, cujos objetivos estão relacionados.

## O papel dos principais atores

Os atores principais para a implementação do projeto de intervenção são: os dois vice-diretores, as duas coordenadoras pedagógicas, dois auxiliares de secretaria das UMEIs Delfim Moreira e Timbiras, as duas acompanhantes das escolas, a Gerente de Educação e Gerente Pedagógica da GERED/CS, a Gerente da GECEDI e a pesquisadora.

Cada ator tem um papel fundamental na execução deste projeto de intervenção. Considerando o organograma da SMED, foi definida a contribuição e responsabilidade da Gerência Regional de Educação, a partir do que está definido em suas competências, nas diretrizes político-pedagógicas da educação nas administrações regionais, conforme o que determina o art. 35 do Decreto n. 10.496, de 13 de fevereiro de 2001:

I orientar, supervisionar e coordenar, segundo política e diretrizes emanadas da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação, o funcionamento das escolas municipais, a execução de programas, a aplicação de métodos e processos e a condução de atividades, com vistas a aprimorar a qualidade e produtividade do ensino;

II planejar, coordenar e supervisionar as atividades relacionadas com a distribuição, lotação e desempenho do pessoal docente e administrativo das escolas.

Já a Gerência de Coordenação da Educação Infantil GECEDI tem como principais atribuições definidas no Guia da SMED:

- Definir e coordenar as atividades das equipes regionais de Educação Infantil;
- Planejar e coordenar a implementação da política pedagógica para a Educação Infantil;
- Responsabilizar-se pela seleção dos profissionais que atuam nas equipes regionais de Educação Infantil;
- Participar da definição e implementação da política de convênios com instituições de Educação Infantil;
- Realizar ações para viabilizar o projeto sustentador de ampliação da Educação Infantil no município (BELO HORIZONTE, 2011, p. 46).

Finalmente, destacou-se que os atores das escolas têm um papel também relevante neste projeto, pois, por intermédio deles, as ações serão realizadas nas respectivas instituições escolares. Ao retomarmos a análise do ciclo de política na perspectiva de Mainardes (2006), percebemos que todos esses atores atuam de forma diferenciada no contexto da prática do Programa Pri-

meira Escola. Reconhecendo as situações vividas pelos gestores das UMEIs relativamente à implementação da política de distribuição de vagas do Programa Primeira Escola, as ações do projeto de intervenção proposto foram devidamente detalhadas.

### **Plano de ação: detalhamento e as condições do projeto de intervenção**

As ações propostas estão organizadas na sequência de execução e, é claro, são codependentes. São sugeridas ações a serem realizadas entre os principais atores pela implementação do PPE, e a política de distribuição de vagas da Educação Infantil em Belo Horizonte.

#### *As ações do projeto*

As ações propostas serão realizadas no período vigente e estão organizadas em meses, tendo duração de um ano, como pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2. Detalhamento do plano de ação Projeto Estratégico

Ação	Responsáveis
Apresentar os resultados da pesquisa e o projeto de intervenção, no contexto do Programa Primeira Escola.	A pesquisadora.
Realizar o estudo de fluxo das duas escolas conjuntamente na GERED/CS.	Pesquisadora, GERED/CS e escolas.
Propor a mudança do quadro de atendimento das crianças, de forma diferenciada nas duas escolas – UMEI Timbiras (aumento de turmas de 0 a 3 anos) e Delfim Moreira (3 a 5 anos).	Pesquisadora, GERED/CS e escolas.
Criar um banco de dados entre as duas escolas.	SMED, GERED/CS e escolas.
Criar o processo de inscrição para preenchimento de vagas, por meio da Internet.	SMED, PRODABEL GERED/CS e escolas.
Verificar o mecanismo de controle de frequência utilizado pelas escolas e propor uma padronização.	Pesquisadora, GERED/CS e escolas.
Propor a alteração no cronograma de matrículas – antecipar para agosto (para o ano de 2015) o projeto piloto nas duas escolas.	Pesquisadora e escolas.
Realizar um estudo sobre o perfil das famílias que procuram vagas nas duas escolas.	Pesquisadora e escolas.
Propor mudança nos critérios de preenchimento de vagas para 2015 – as famílias se inscreverão nas escolas, de acordo com o local de sua residência. Georreferenciamento da educação infantil.	Pesquisadora e escolas.
Avaliação do Projeto de Intervenção.	Pesquisadora, SMED, GERED/CS e escolas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

### *Monitoramento e avaliação*

O projeto será apresentado à GERED e à SMED e seu monitoramento será feito por meio da execução do cronograma das ações propostas. Logo em seguida, será feita a apresentação para, além das instâncias citadas, também para as escolas.

A avaliação será realizada durante a execução das ações propostas e resultados alcançados e ao final do desenvolvimento de todo o projeto. Esse último momento pode ser no mês de dezembro do ano de sua execução, em que serão apontados os aspectos positivos e negativos do projeto em questão. Porém, espera-se que a correção das ações seja feita durante sua execução. Assim, propõe-se uma avaliação sistemática e contínua, envolvendo todos os participantes.

## Considerações finais

A pesquisa teve como objetivo analisar os desafios da gestão escolar na implantação do Programa Primeira Escola em duas unidades infantis: a UMEI Delfim Moreira e a UMEI Timbiras. Com enfoque na análise das estratégias de implementação desse programa no que se refere às ações e aos procedimentos da política de distribuição de vagas, a intenção foi verificar em que medida os critérios de acesso à educação infantil interferem na gestão cotidiana das UMEIs Delfim Moreira e Timbiras, observando a alta rotatividade das crianças nas turmas da escola, derivada do procedimento de inscrição para o pleito de garantia de vagas pelas famílias. A tentativa foi apontar alguns limites e possibilidades aos gestores, tanto dessas instituições escolares quanto da SMED e Gerências Regionais de Educação, para que haja menos impacto nessas unidades. Para tanto, um projeto de intervenção foi elaborado.

Ao ocupar a vice-direção de uma dessas unidades, a autora se deparou com o fato de haver vários cancelamentos de matrícula na escola e a realização de novas matrículas que, de acordo com o cronograma estabelecido pela SMED, seriam feitas até setembro de cada ano. Essa situação, que pode ser constatada por meio da pesquisa de campo, não é uma realidade somente da UMEI Delfim Moreira. Na UMEI Timbiras, observou-se uma rotatividade muito grande das crianças atendidas em todas as faixas etárias, visto que essa escola atende crianças de 0 a 5 anos, diferentemente da UMEI Delfim Moreira. Uma das consequências observadas decorrentes dessa situação foi o impacto negativo no trabalho pedagógico e administrativo das escolas.

Após toda a contextualização da trajetória do atendimento público municipal da Educação Infantil em Belo Horizonte, por meio do aporte teórico sobre o ciclo de políticas, foi possível uma melhor compreensão do fenômeno observado nas escolas. Constatou-se que, para que esse fenômeno seja alterado, é necessário que o contexto da prática de implementação do Programa Primeira Escola de cada unidade também sofra modificações. Portanto, os dados apurados na pesquisa de campo e toda a literatura mostraram a necessidade do projeto de intervenção proposto, como uma alternativa para a complexa problemática das escolas: a alta rotatividade das crianças.

Alguns aspectos interessantes na implementação da política foram apontados pelos participantes da pesquisa de campo, os quais não foram objeto do projeto de intervenção e nem de análise, como, por exemplo, a necessidade da autonomia administrativa e financeira das UMEIs e o controle maior na comprovação das informações apresentadas pelas famílias no ato de inscrição para vagas. Para tratar a respeito desses pontos, é necessária uma nova pesquisa.

Notou-se que uma das limitações desta pesquisa foi a de encontrar referências acadêmicas que tratassem do tema de abandono e evasão na Educação Infantil, temas frequentemente tratados na esfera do Ensino Fundamental.

Avalia-se que as ações propostas no projeto de intervenção poderão contribuir significativamente para as gestões das unidades escolares e que várias dessas ações, a exemplo da construção do georreferenciamento da Educação Infantil, poderão impactar positivamente em todas as escolas de Educação Infantil da rede municipal, uma vez que a política poderá sofrer alteração.

Sem a intenção de responder definitivamente a todas as indagações suscitadas durante a realização desta pesquisa, espera-se que se possa iniciar um processo de diálogo com os diferentes atores, na implementação do Programa Primeira Escola em Belo Horizonte, para que o Projeto de Intervenção proposto possa ser executado. Assim, se dará início a um passo importante para a mudança necessária no contexto da prática de implementação do Programa Primeira Escola, tão importante na garantia do direito à educação da criança pequena belorizontina.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Beatriz Graveli de Sousa. **Cuidar e educar: avaliação do impacto de programa governamental sobre crianças e suas famílias**. 2009. 266f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BELO HORIZONTE. Lei n. 8.679, de 11 de novembro de 2003. Cria as unidades municipais de educação infantil e o cargo de Educador Infantil, altera as Leis n. 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 2003.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Subsídios para o projeto político-pedagógico da educação infantil**. Belo Horizonte: PBH, 2001.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições curriculares para educação infantil rede municipal de educação e creches conveniadas com a PBH**. 2009. Disponível em: <[http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&tax=8489&lang=pt\\_BR&pg=5564&taxp=0&idConteudo=34457&chPlc=34457](http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&tax=8489&lang=pt_BR&pg=5564&taxp=0&idConteudo=34457&chPlc=34457)>. Acesso em: mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Guia da SMED: atribuições, serviços, procedimentos gerências, coordenações, núcleos, projetos, programas, endereços, escolas municipais, unidades municipais de educação infantil, creches**. 2011. Disponível em: <<http://portalpbh.gov.br>>

pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pldPlc =ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&lang=pt\_BR&pg=5564&tax=28292>. Acesso em: 03 jun. 2013.

BRASIL. Constituição. (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Decênio 2011-2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: set. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

\_\_\_\_\_. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

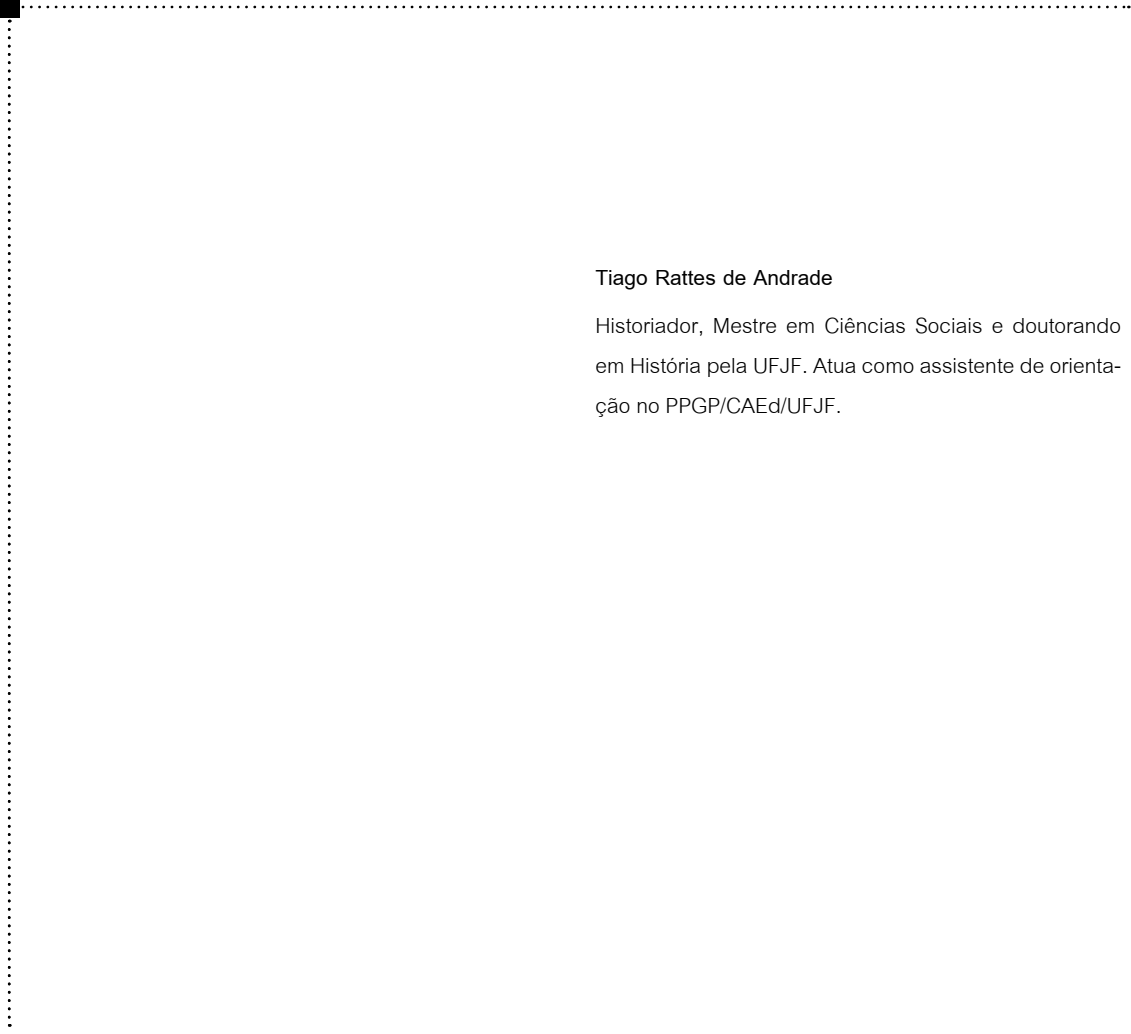
SARAIVA, A. M. A. Abandono escolar. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

VILANOVA, Laisa Kelly. **O Programa Primeira Escola da Prefeitura de Belo Horizonte: uma análise dos critérios de acesso às Unidades Municipais de Educação Infantil**. 2010. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

VIANA, Iara Azevedo Vitelli. **Investimento produtivo em educação no Brasil: educação infantil para crianças pobres**. 2012. 123f. Dissertação (Mestrado em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais) – Escola Nacional de Ciências Estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Rio de Janeiro, 2012.



# Conversando com adolescentes: possibilidades de construção de estratégias para a gestão escolar



**Tiago Rattes de Andrade**

Historiador, Mestre em Ciências Sociais e doutorando em História pela UFJF. Atua como assistente de orientação no PPGP/CAEd/UFJF.

*Eu "to" satisfeita com minha escola. O ruim é que os alunos podem sair a hora que "quiser". Tipo assim, o portão não fica totalmente fechado, mas o ensino eu gosto. ("L", 16 anos)*

O presente relato tem como objetivo apresentar reflexões nascidas de uma experiência de trabalho fora do ambiente escolar com adolescentes de Juiz de Fora MG. Embora o interesse inicial desse trabalho não se relacionasse com a questão da gestão escolar, tornou-se inevitável que as ações desenvolvidas acabassem por gerar um material que poderia ser compartilhado e transformado em uma reflexão mais geral sobre o tema da gestão. Sendo assim, o que apresento nas próximas linhas é uma breve narrativa sobre as possibilidades que a escola tem, por meio de sua equipe gestora, para penetrar de forma mais ampla no universo de seus educandos, conhecendo-os melhor e qualificando as ações da escola.

Um dos grandes desafios do mundo educacional nos dias de hoje, em especial para a gestão educacional, tem sido penetrar de forma efetiva no universo de vida dos educandos. Embora nas últimas décadas uma série de debates acadêmicos sobre gestão da educação tenha conquistado espaço, não só nas universidades, mas também no campo das políticas públicas para a educação, os componentes extraescolares continuam sendo um grande desafio para os gestores.

O quadro geral, neste início de século, é de, por um lado, melhoria dos indicadores básicos, devido à melhoria social da família, mudanças estruturais (urbanização, industrialização, mudanças no mercado de trabalho) e melhor desempenho do sistema escolar como um todo (SILVA e HASENBALG, 2000; SILVA, 2003).

Por outro lado, não há indícios de redução da estratificação educacional, ou seja, do efeito das origens sociais sobre o alcance educacional dos indivíduos. (MONT'ALVÃO, 2011, p. 393).

Se acreditamos que a gestão escolar não se limita apenas à gestão de recursos escolares, no sentido administrativo e burocrático, é fundamental aprofundarmos esse debate. Em artigo recente sobre o papel da gestão escolar na construção de uma escola pública e democrática no Brasil, Marcelo Baumann Burgos (2013) sustenta que é tarefa da gestão escolar participar ativamente dos processos sociológicos e da construção social do aluno. Segundo ele, a gestão escolar

precisa estar prevenida para as armadilhas que sua localização e o tipo de público que atrai produzem no seu cotidiano. Assim é que somente participando da construção do aluno poderá fazer valer o efeito escola. Para isso, precisará entrar no jogo da disputa de identidades, criando um clima escolar capaz de produzir sentimento de pertencimento. (BURGOS, 2013, p. 15).

De alguma maneira, é essa disputa de identidades e essa produção de sentimento de pertencimento – do qual a escola deveria estar incumbida, por meio de sua gestão – que me inspiraram a buscar, com o material que se segue, algumas reflexões.

## A origem do campo de pesquisa

Em 2014, aceitei o convite da equipe de um CRAS (Centro de Referência em Assistência Social)<sup>14</sup>, localizado em uma região periférica da cidade de Juiz de Fora, para realizar, ao longo desse ano, uma oficina de criação literária. O público-alvo dessa oficina era composto por adolescentes de famílias atendidas por programas sociais dos governos federal e municipal. A grande maioria deles, oriundos de regiões pobres da cidade, aguarda a inserção produtiva, por meio de programas de estágio e de jovens aprendizes. O objetivo inicial da oficina era permitir que esses jovens tivessem contato com a poesia; e, posteriormente, com uma série de rodas de conversa e leituras, pudessem iniciar exercícios que permitissem a sua própria produção. Naturalmente, não havia a expectativa de formar poetas naquele momento, mas sim de oferecer uma iniciação artística que ofertasse a esses jovens novos mecanismos de conhecimento. Houve, desde o início, um grande apoio por parte da equipe do CRAS, e uma aceitação substancial das oficinas, por parte desses adolescentes.

Passados os primeiros meses, resolvemos que deveríamos avançar na proposta de trabalho. Minha percepção, naquele momento, era a de que as histórias de vida dos participantes da oficina mereciam ganhar destaque em nosso trabalho, tendo em vista o que seus escritos apontavam ao longo das oficinas. Sendo assim, a primeira ideia foi a de registrar em vídeo um pouco dessa trajetória, com pequenas entrevistas. Foi assim, portanto, que foi construído o material que deu origem a esse texto.

Ao tomar a decisão de realizar as sessões de entrevista, já tinha em mente que alguns desafios se colocariam: o primeiro deles era conseguir obter dados desses adolescentes. Por mais que eu não fosse visto como um “pesquisador” por eles, era inevitável que existisse, em alguma dimensão, uma resistência a tratar de forma clara e objetiva sobre suas próprias vidas com um “quase” estranho. Tendo em vista esse desafio, preparei um roteiro para as entrevistas, dialogando com alguns fundamentos de técnicas de entrevista em profundidade, mas sempre buscando o objetivo de fazer com que aquele momento não ganhasse qualquer aspecto formal que pudesse constrangê-los ou fazer com que se fechassem às perguntas.

A construção do roteiro dessas entrevistas surgiu de uma indagação que a um primeiro olhar pode parecer simplória: quem são esses adolescentes?

14. O CRAS é a porta de entrada da proteção social básica do Sistema Único de Assistência Social brasileiro. Entre os programas desenvolvidos nesse espaço público está o Proteção e Atendimento Integral à Família (Paif) que visa, de forma continuada, dar assistência às famílias em busca da garantia de seus direitos. Com o objetivo de preservar a identidade dos adolescentes, manteremos em sigilo a localização dessa unidade, bem como os nomes de profissionais e adolescentes envolvidos nesse trabalho.

Naturalmente, essa pergunta central se desenrolava em algumas outras, mais específicas, que nos poderiam permitir entender como enxergavam elementos fundamentais da vida de um adolescente como a escola, a família, as amizades e demais vivências sociais em especial. Mas, na tentativa de construir um roteiro mais experimental, resolvi que eles deveriam elaborar ao menos três questões que eles gostariam de responder. A ideia é a de que eles escolhessem perguntas que ninguém nunca havia feito para eles, ou que simplesmente teriam prazer de responder. Nem todos escreveram as três questões, mas podemos considerar que essas questões escolhidas por eles propiciaram bons momentos nas entrevistas.

A todo momento eu tinha consciência plena de que o papel que eu exercia junto àqueles adolescentes poderia interferir de alguma maneira nas entrevistas. Nesse período em que estive realizando a oficina, muitos deles construíram laços positivos comigo, e minha primeira preocupação era a de que tentassem, de alguma maneira, construir, em suas falas, discursos que fossem direcionados à tentativa de me impressionar ou para me agradar. Sendo assim, dois desafios estavam colocados: vencer a timidez de alguns diante do registro da entrevista, e deixá-los à vontade o suficiente para que fossem sinceros em suas respostas. Obviamente, esse desafio não inviabilizaria de forma alguma a qualidade dos dados. Em alguma instância, a forma como esses adolescentes constroem sua imagem, mesmo que cercada de intencionalidade, poderia servir para que entendêssemos ainda mais suas vidas.

Outro desafio era evitar estender por demais as entrevistas. De forma diferente de pesquisas de campo de caráter mais acadêmico, nas quais o pesquisador precisa a todo custo obter dados, e muitas vezes lida com atores diferentes dos que eu estava lidando, era necessário que eu tivesse o cuidado de não tornar esse momento chato ou inconveniente para esses adolescentes. Sendo assim, a todo momento havia a preocupação de tomar o devido cuidado com o fato de que iria tratar com coisas corriqueiras de suas vidas, mas que poderia despertar lembranças e sentimentos que deveriam ser respeitados. Isso, naturalmente, tem efeito nos dados. Mas o objetivo aqui, como já disse anteriormente, não é produzir uma etnografia desses adolescentes, ou uma pesquisa que fundamente grandes reflexões sobre os dados, mas antes de tudo apontar possíveis caminhos a outros pesquisadores sobre as possibilidades que uma experiência como essa poderia ter para subsidiar outras ações em um ambiente escolar.

Os dados aqui apresentados dizem respeito às cinco primeiras entrevistas realizadas. As outras ocorreram no dia seguinte, depois que os que foram entrevistados no primeiro dia conversaram com os que ainda iriam participar. Embora isso não inviabilizasse o uso destas, optei em definir esse recorte na tentativa de apresentar as vozes desses adolescentes sem qualquer tipo de filtro.

## As entrevistadas

“A” tem 17 anos, usa óculos de grau, um boné para trás e uma camiseta rosa. Aparentemente tímido, costuma ficar mais calado e com um semblante sério. Uma das poucas vezes que o vi sorrir foi durante essa entrevista. É aluno de uma escola municipal e cursa o nono ano. Apesar do jeito, não se considera tímido. Mora com a mãe e mais três irmãos. Considera que tem uma boa relação com todos eles. Entre suas obrigações no cotidiano familiar, está a de ajudar a cuidar dos irmãos. Assim como boa parte das famílias que vivem nas periferias do Brasil, a família de “A” divide o terreno da casa com outros parentes. Segundo ele, a tia mora no quintal, em uma casa logo atrás da dele. Considera que a relação entre todos é boa. Quando o assunto é a felicidade, ele parece sereno e afirma que se considera um adolescente feliz. Quando o indago sobre qual era a maior felicidade dele na vida, ele afirma sem pestanejar que é a família, embora não soubesse dar exemplos claros do que o fazia feliz nessa convivência. Quando pergunto sobre o bairro em que ele vive, um dos maiores da periferia da cidade, e área tradicional de vulnerabilidade social, ele afirma que gosta de viver ali; diz que nunca viveu em outro lugar. Quando cito alguns problemas ocorridos no bairro nos últimos meses, que haviam sido notícia nos meios de comunicação locais, ele dá a impressão de que desconhece os fatos e aparenta se preocupar pouco com isso. Fica claro que a forma como essas coisas chegam para a maioria da cidade não o afeta da mesma maneira. Sobre a rotina no bairro com os amigos, ele resume: “Nós ‘cresceu’ tudo junto”. Ficam em frente de casa conversando e de vez em quando dão um “rolé” pelas ruas do bairro. Quando questionado sobre o futuro, o que espera da vida, ele responde rapidamente que gostaria de trabalhar. Segundo ele, se trabalhar “vou ajudar minha família, comprar as coisas para eles”. E se pudesse escolher em que se formar, o que faria? Ele pensa por alguns segundos e demonstra um semblante de dúvida. Curiosamente, essa era justamente a questão que ele havia escolhido para responder. Passado esse tempo, ele diz “montador de carro”. A justificativa é a de que gosta de carros e acha que esse deve ser um emprego bom. Sobre sua rotina, ele diz que acorda às seis horas da manhã; às dez para as sete, vai para a escola; e volta às onze. Nos dias de quarta e sexta, vai para o CRAS, na parte da tarde, participar das atividades. Perguntado sobre a importância do Centro em sua vida, ele é categórico: “O CRAS me tira da rua”.

“L” tem 16 anos e é uma das meninas mais comunicativas do grupo. Usa roupas coloridas, maquiagem e acessórios. Estuda em uma escola estadual, onde cursa o primeiro ano do Ensino Médio. Quando questionada sobre a relação com a escola, ela diz: “Eu ‘to’ satisfeita com minha escola. O ruim é que os alunos podem sair a hora que ‘quiser’. Tipo assim, o portão não fica totalmente fechado, mas o ensino eu gosto”. Um dos momentos em que ela mais se solta é para responder à pergunta que ela mesma escolheu: o que você define como amor? “O amor é uma coisa muito grandiosa, sabe? Porque você falar que ama uma pessoa, nossa! Até hoje eu só vi amor de mãe! A pessoa tem que ser, nossa, muito importante mesmo.” Uma das coisas

que “L” percebe é que ela chama a atenção das pessoas na rua. Segundo ela: “Acho que as pessoas me olham muito porque meu cabelo é colorido”. Pergunto se ela se acha bonita. Ela diz que sim e confirma que é uma pessoa muito vaidosa. Segundo ela, essa preocupação com a aparência vem do fato de querer causar uma boa impressão nas pessoas, principalmente naquelas que a veem pela primeira vez. E como definira seu estilo? “Bom, tem dia que estou mais pra *funk*, tem dias que eu estou mais pra rockeira”. Outra questão que ela havia elaborado era sobre o que ela achava de ouvir música e sonhar. Nesse momento, ela fica séria e diz que “infelizmente não é um mundo que a gente vive esse que a gente sonha”. Segundo ela, a música a levava para um lugar a que não pertencia. Como exemplo, ela cita o *rapper* paulistano “Projota”, muito popular para essa faixa etária, e que, segundo ela, canta umas “músicas de amor”, apesar de falar da realidade dura da vida. Pergunto então como ela vê essa questão de amor. Abrindo um sorriso, ela diz: “Quando eu falo que amo eu falo por que amo, não sou de ficar escondendo essa parte”. Sobre a convivência com os meninos, diz nunca ter sido desrespeitada e ter boa relação com os amigos homens, mas acha que “não é bom falar de namoro com os meninos”, já que ela, por ser menina, “não vai falar o que eles querem ouvir”. Quando o assunto é o futuro nos estudos, ela aparenta muita segurança. Diz que quer fazer uma faculdade, mas ainda não definiu uma coisa que queira mesmo. Segundo ela, “gosta muito de trabalhar com o corpo, acha que se daria bem com Educação Física”. Por fim, pergunto sobre o grande sonho: “Dar um bom futuro para minha família. Assim como minha mãe cuidou de mim, eu tenho que cuidar dela. Acho muito bonito ter uma família”.

“B” tem 14 anos e é a mais tímida e discreta do grupo. Desde o início, foi uma das que mais resistiu a se integrar e participar das atividades, apesar de ter uma boa relação com os demais colegas. Estuda em escola estadual, onde cursa o oitavo ano, e considera que é bom estudar nessa escola e que não tem do que reclamar. Vive desde que nasceu no mesmo bairro, também na periferia de Juiz de Fora, mas acha longe. Se queixa de que a distância para o centro muitas vezes atrapalha a realização de atividades simples do cotidiano. Ao ser questionada sobre sua rotina, ela diz que “vai na escola, vai pra casa e depois encontra o namorado”. Mora com os pais e é uma das poucas que não tem irmãos. Define como boa a relação entre os três. Quando pergunto como ela imagina que estará no futuro, ela diz: “acho que vou estar fazendo faculdade de Educação Física e vou estar morando com meu namorado, casada já, eu acho”. E por que da escolha da Educação Física? “Eu gosto de esporte, principalmente vôlei”. A questão escolhida por ela era: como você gostaria que fosse a sua história? Ela sorri pela primeira vez na entrevista e muda o tom de voz, até então baixo, para um tom mais alto, e afirma: “Acho que minha história vai ser estar do lado de quem eu gosto, de quem eu amo, de quem me dá valor”. Ela acha que o dia mais feliz da sua vida será o dia de seu casamento. Pergunto como ela imagina que seria esse casamento:

“Ah, eu acho que tem que ser na igreja, né?”. Pergunto se ela é católica e ela se diz “mais ou menos católica, mas gostaria de casar na igreja”. Retomo outra questão elaborada por ela: por quem você daria a sua vida? E a resposta: “Pela mãe. Por causa do jeito que minha mãe cuida de mim”.

“C” tem 15 anos e cursa a sétima série em uma escola estadual. Também usa boné, camiseta regata, e tem um tom de voz baixo, que contrasta com sua altura. Mora no mesmo bairro desde que nasceu. Acha o bairro bom, mas afirma que “tem o problema das drogas”. Eu pergunto como esse problema chega até ele. Ele diz que vê pela rua, e eu pergunto se alguém já ofereceu algo ou aos amigos dele: “Me oferecer eles não me oferecem não”. De vez em quando eu até falo com eles (amigos), “Não mexe com isso não”. Quando questionado sobre gostar da escola, ele reluta em dizer algo, fica um tempo pensativo, e diz que “até gosto”, mas se acha “mais ou menos estudioso”. Quando pergunto se ele namora, ele diz que não. Segundo ele, “Ainda não conheci uma menina bacana”. Sobre sua rotina: “Eu durmo cedo, as vezes às oito horas, em casa eu vejo televisão, acordo seis e meia, volto às onze e fico em casa”. Quando pergunto sobre a família, ele aparenta não querer tratar muito do assunto. Diz rapidamente que tem irmãos, mas que não moram com ele. Já quando o assunto é a mãe, ele parece estar mais à vontade, e diz sorrindo que a relação com a mãe é boa, “mas tem hora que tem uns ‘conflito’. Tipo, às vezes ela pede para eu fazer alguma coisa e eu ‘to’ ocupado, aí já viu, né”. A pergunta que “C” escolheu era sobre quem ele considerava um exemplo de vida. E a resposta em alguma medida me surpreendeu, porque foi o primeiro deles que apresentou alguém de fora da família como grande referência na vida. Diz ele: “Meu colega, que mora lá no bairro. Ele é gente boa, agora virou pastor, ele não é de confusão, faz coisas certas, dá umas ideias maneiras”. Em toda a entrevista, um dos momentos em que ele mais se soltou foi para falar sobre esse amigo, demonstrando realmente projetar nele algum exemplo de comportamento. Sobre os sonhos para o futuro: “Ah, eu queria ter um emprego bom, e um carro bacana”. Pergunto quais são os planos que ele tem para a vida nesse momento, e ele diz que está querendo “servir o quartel”, e que, apesar de ainda não ter trabalhado na vida, está à procura de um emprego: “Vai ser bom trabalhar, vai até me tirar um pouco da rua”.

“AC” tem 16 anos e estuda em escola estadual, onde cura o segundo ano do Ensino Médio. Quando pergunto sobre o bairro onde vive, ela diz que gosta de viver lá, e espontaneamente resolve tratar dos problemas do lugar: “Como eu cresci lá, eu sei o que acontece, por um lado é ruim, as notícias de morte, e tal, mas está melhorando”. Sobre a vida escolar, considera-se estudiosa, diz gostar da escola e não ter nenhum tipo de queixa do ambiente. Uma das primeiras questões que ela escolheu foi: se você pudesse voltar no tempo, o que mudaria em sua vida? Segundo ela, “deixaria de fazer coisas que fez”, mas surpreendentemente diz que não gostaria de contar que coi-

sas são essas. Aparentemente, ela não abre espaço para que eu insista em saber exatamente o que ela pensa sobre isso, e, sendo assim, avançamos para as próximas questões. Pergunto sobre os estudos, se ela tem vontade de ir para a universidade. Ela afirma que gostaria de fazer Direito e explica: “A patroa da minha mãe é advogada, eu gosto do trabalho que ela faz, eu me interessei”. A próxima pergunta escolhida por ela foi “O que faria para melhorar o mundo?”. Embora ela tenha escolhido essa questão, a resposta é um pouco ampla demais. Diz que poderia “não jogar lixo no chão, tentar ajudar meus amigos a não fazer coisas erradas”. Quando questiono sobre as coisas mais importantes de sua vida, ela fala da mãe e diz que daria a vida por ela. Nesse momento, ela embarga um pouco a voz, demonstrando que esse é um assunto que desperta emoções. “Minha mãe é guerreira. Quando eu preciso das coisas e ela não pode me dar, ela dá um jeito, pede pra minha vó ajudar”. Peço que ela fale mais sobre sua rotina, seu cotidiano e o primeiro assunto que ela aborda é a música. “A minha vida praticamente é ouvir música. Eu ouço muita música, coloco fone de ouvido, vou pra escola ouvindo música.” Pergunto se ela toca algum instrumento: “Eu comecei a aprender violão na igreja quando eu tinha uns onze anos, hoje toco menos mas ainda toco quando vou na igreja”. Sobre como ela se imagina em um futuro próximo: “Vou estar mãe, vou ter meu trabalho digno, vou ter meu lugar, meu cantinho”. Percebo que ela mudou a expressão quando falou sobre ter sua própria casa e peço que ela fale mais sobre isso. Ela explica: “Porque o meu irmão, como eu posso falar, vou partir dele, ele mora lá em casa até hoje, ele tem 28 anos. Eu não vou fazer o mesmo que ele”.

## Considerações finais

As falas desses adolescentes nos remetem a alguns elementos comuns: existe entre eles uma centralidade de referência na escola e na família. Guardando as devidas proporções, em algum momento, essas instituições são, para eles, um elemento decisivo em suas escolhas e condutas.

No caso da escola, não existe uma fala de satisfação total. É curioso perceber que o gostar da escola está sempre relacionado com algum porém, ou não vem seguido de grandes adjetivos que nos permitam aferir que existe um grande prazer ou um sentimento claro de identificação com a escola. Os indícios nos mostram que, para esses adolescentes, inúmeras outras instâncias da vida ainda competem fortemente com a escola em busca de sua atenção e de seu imaginário de prazer, felicidade e realização.

A família, por exemplo, é para todos eles um espaço de segurança e fortalecimento. É na família que eles encontram boa parte da projeção de seus sonhos, como é o caso da adolescente que quer ter um emprego para cuidar de sua mãe, que ela cuida tão bem dela. Ou do adolescente que quer ser



montador de carros para poder ganhar dinheiro e ajudar sua família. A família também é espaço para conhecer os exemplos do que não se quer, como no caso daquela que quer ter sua casa quando mais velha, para não repetir o papel do irmão que, segundo ela, já é velho demais para morar com os pais.

Embora alguns reconheçam que seus bairros guardam algum tipo de perigo, existe um sentimento de pertencimento e identificação que faz com que, para eles, os problemas sejam menores do que muitas vezes se demonstra no modo pelo qual a opinião pública trata a periferia. O bairro é o lugar do encontro com os amigos, do “rolé”, das conversas, da construção de amizades, da experiência de conhecer o certo e o errado (como no caso do adolescente que vê a droga e sabe que o perigo existe).

Como podemos ver, aproximar-se do universo dos estudantes pode ser um exercício muito interessante que não demanda grandes esforços nem recursos da equipe gestora das escolas. Ainda que com uma amostragem reduzida, podemos aqui apontar elementos interessantes que poderiam subsidiar algumas ações de uma escola em relação a seus alunos. Isso significa compreender melhor suas preferências, a forma como se relacionam com seu território, o espaço que a própria escola ocupa em seu imaginário e como esses fatores interferem na projeção de futuro que eles constroem. Mais do que nunca esses fatores tornam-se fundamentais se queremos avançar na construção de um ambiente escolar democrático e justo. E indiscutivelmente essa é uma tarefa para a gestão escolar.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. Escolhas Familiares, Estratificação Educacional e Desempenho Escolar: Quais as Relações? **DADOS** – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 53, n. 2, 2010, p. 447 a 468.

BURGOS, Marcelo Baumann. Dimensões institucionais da gestão escolar. **Revista Pesquisa e debate em educação** – Programa de Pós Graduação em Gestão da Educação Pública/UFJF, Juiz de Fora, v. 3, n. 2, 2013, p. 10-23.

MONT'ALVÃO, André. Estratificação Educacional no Brasil do Século XXI. **DADOS** – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 54, n. 2, 2011, p. 389 a 430.

# O movimento norte-americano de reforma educacional: sinopse de sua evolução, desafios e associação com as habilidades do século 21



**Luis A. Fajardo Pontes**

Mestre e doutorando em Educação (UFJF); Analista de  
dados sênior/CAEd.

## RESUMO

Este artigo tem por objetivo descrever em linhas gerais algumas características marcantes das reformas que se vêm discutindo e implementando nos Estados Unidos, com vistas a promover um aumento da qualidade e da equidade educacional naquele país. Analisar-se-ão aqui, com um pouco mais de detalhe, dois mecanismos específicos de discussão e promoção dessas reformas. Um deles é a adoção de sistemas de prestação de contas baseados em resultados de testes em larga escala de habilidades acadêmicas específicas dos alunos. Outro refere-se à considerável atenção que vêm recebendo as chamadas habilidades do século 21. Observa-se então como o debate e a prática das reformas e dos sistemas de avaliação vêm evoluindo ao longo das últimas décadas. E igualmente disserta-se sobre o modo como eles vêm influenciando o estudo das habilidades do século 21, bem como vêm sendo por este influenciados. Algumas constatações do texto explicitam uma série de avanços e problemas das recentes reformas e sistemas de avaliação nos EUA. E outras relacionam essas características à maneira como o debate acerca das novas competências vem se incorporando a essa discussão, vista como de interesse estratégico para os Estados Unidos.

**Palavras-chave:** Reforma educacional nos Estados Unidos. Sistemas de prestação de contas educacionais. Habilidades do século 21.

## ABSTRACT

This article aims to describe in general lines some remarkable characteristics of reforms which have been discussed and implemented in the USA, aimed at promoting an increase of educational quality and equity in that country. Two specific mechanisms of discussion and promotion of American reform will be discussed with some more detail. One of them is the adoption of accountability systems based on large-scale tests of specific academic abilities of students. The other refers to the attention which has been devoted to the study of the so called 21<sup>st</sup> century abilities. The article demonstrates how the debate and practice of reforms and evaluation systems have been evolving along the last decades, and also how they have influenced the study of the 21<sup>st</sup> century abilities, as well as how they have been themselves influenced by the latter. Some conclusions of this paper include an analysis of a series of improvements and problems of the recent reforms and evaluation systems in the USA. And others relate these characteristics to the way how the debate on these new competences has been incorporated to this discussion, currently understood as being of strategic interest for the United States.

**Keywords:** Educational reform in the US. Educational accountability systems. 21<sup>st</sup> century abilities.

## Breve retrospectiva histórica

O desenvolvimento da educação pública norte-americana apresenta uma estreita relação com as características de sua colonização. Inicialmente levada a cabo por pioneiros britânicos estabelecidos na costa atlântica do nordeste do país ainda em formação, a ocupação da nova colônia se fez junto à tentativa de se fundar, em terras americanas, uma “Nova Inglaterra”, nome que passou a se referir àquela própria região. Isso também queria dizer que, diferentemente de outros casos mais comuns de exploração das terras americanas por potências europeias, nos Estados Unidos, houve, pelo menos desde o século 17, uma tentativa organizada dos colonos de se estabelecerem com suas famílias, de modo a fazer do novo país uma espécie de continuidade da pátria europeia original, e não apenas uma área de exploração temporária e extrativista.

Em termos educacionais, uma consequência disso foi o fato de que, por exemplo, no estado de Massachusetts, um dos mais proeminentes da Nova Inglaterra, já no ano de 1647 – portanto, muito mais de um século antes da independência norte-americana –, uma legislação local já previa que toda cidade que abrigasse pelo menos 50 famílias deveria ter uma escola para atender às crianças de sua comunidade (COMER, 2004).

Houve também dois outros aspectos de relevo em que os norte-americanos se destacaram na educação pública. Um deles foi a questão da igualdade de oportunidades entre os sexos, também tratada com bastante antecedência, em termos comparativos internacionais. Por meio de uma lei de 1789 – aprovada, portanto, 13 anos após a independência dos Estados Unidos, e coincidentemente no mesmo ano da Revolução Francesa –, determinou-se que as escolas públicas devessem atender tanto mulheres quanto homens. Um segundo aspecto de relevo foi a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, cujas leis começaram a ser aprovadas em meados do século 19 (como, por exemplo, no caso de Massachusetts, em 1854).

Uma consequência de tudo isso foi o fato de que, já no século 19, os Estados Unidos – naturalmente amparados por circunstâncias favoráveis tanto econômica quanto politicamente – alcançassem um progresso invejável em sua educação básica, quando comparados com outros países, ou ao menos quando considerada apenas a sua população branca. Entre outros indicadores, em 1865, o país orgulhava-se de ter alfabetizado 94% de sua população branca nos estados do norte, e 86% do sul do país (BRINKLEY, 2009).

Entretanto, esses últimos dados revelavam também um ponto bastante contraditório e controverso da educação pública norte-americana: seu elevado grau de desigualdade racial. Com efeito, quando se observa o progresso das leis e das práticas antirracismo na educação pública nos EUA, percebe-

-se que a adoção de práticas mais igualitárias na educação demorou ainda mais para se concretizar plenamente do que, por exemplo, em muitos países menos desenvolvidos educacionalmente, como os da América Latina. No caso americano, por exemplo, ainda em 1954, nada menos do que 17 dos 50 estados norte-americanos, ou um terço deles, ainda requeria por lei a segregação racial no Ensino Fundamental, além de outros quatro estados que a permitiam, e mais outros 11 para os quais não havia nenhuma legislação específica.

Não obstante, essa situação passou a se alterar radicalmente com a eclosão do movimento de direitos civis, na década de 1960. Uma consequência disso foi o desaparecimento das últimas escolas segregadas nos Estados Unidos, no final da década de 1970 (CHUNG & REIMERS, 2014).

Dessa forma, os EUA consolidaram, assim, uma posição já privilegiada do ponto de vista do alcance de habilidades educacionais básicas por parte de sua população em geral. E, como se disse, o vigor e a antecipação com que esses problemas foram tratados ao longo de sua história, anterior à sua própria independência, foram fatores preponderantes para o protagonismo mundial que esse país exerceria no cenário internacional, a partir do século 19.

### **Críticas e reformas do sistema educacional americano**

Entretanto, apesar de todo esse progresso quanto ao desenvolvimento de oportunidades educacionais para a sua população, o sistema educacional dos Estados Unidos também experimentou, ao longo de sua história, vigorosas sugestões de aperfeiçoamento, embasadas em fortes críticas que se faziam à sua qualidade e equidade. Inicialmente, esse movimento se amparou em colaborações de alguns críticos que, desde o século 19, preconizavam uma educação baseada numa formação humanística mais ampla, sem perder, entretanto, a aquisição dos chamados “três Rs”, que, em inglês, correspondiam às habilidades tidas como básicas: *Reading* (leitura), *wRiting* (escrita) e *aRithmetic* (aritmética). Dessa forma, por exemplo, preconizava-se também o ensino de ortografia, Geografia, História, Constituição americana, Ciências naturais, Educação física, Arte e Música, que também deveriam ser ministradas nas escolas (BOHAN & NULL, 2007).

Não obstante, todas essas áreas e disciplinas – ou talvez mesmo por causa delas... –, as críticas à eficiência do sistema educacional americano continuaram. Por exemplo, em 1906, um relatório do Estado de Massachusetts recomendou que, nas escolas públicas, se introduzissem elementos relacionados à educação técnica e industrial. A alegação para isso era o fato de que a educação de então, vista como “antiquada”, estimulava a evasão escolar, ao mesmo tempo em que não conseguia fornecer, aos alunos que continuavam

no sistema, uma formação capaz de prepará-los para os grandes avanços industriais e técnicos que se viviam naquele início do século 20 (CHUNG & REIMERS, 2014).

Pouco após isso, outros movimentos de reforma educacional nos Estados Unidos se intensificaram, sendo que um de seus principais proponentes foi John Dewey. Com este, veio a ênfase na ideia de que a democracia norte-americana dependia enormemente da capacidade do país de fornecer a toda a sua população uma educação de maior qualidade e equidade. Tudo isso resultou, por exemplo, no surgimento, em 1919, da *Progressive Education Association*, ou Associação para a Educação Progressiva, que passou a clamar por reformas educacionais orientadas por essas novas críticas e análises.

Nessa mesma linha, alguns teóricos norte-americanos da educação começaram, no início do século 20, a defender a capacidade das escolas de estimular a aprendizagem experimental, o raciocínio crítico, a resolução de problemas, o trabalho colaborativo e em equipe, os projetos de aprendizagem, a educação com responsabilidade social, etc. Portanto, percebe-se que, curiosamente, durante esse período da virada do século 19 para o 20, começaram a ser propagadas ideias educacionais que, de modo um tanto quanto irônico, também são hoje em dia defendidas sob o nome de “habilidades do século 21”, mas que, na verdade, também eram importantes já no século 20, no 19 e mesmo antes...

Ao menos em termos de resultados práticos e aparentes – e, apesar do até então não resolvido problema da desigualdade racial de oportunidades –, o sistema educacional norte-americano dava mostras de um considerável vigor, em termos comparativos internacionais. E este foi certamente um fator de peso para a vitória do país nas duas Guerras Mundiais, bem como no protagonismo por ele desempenhado na reorganização da ordem mundial, após a derrota definitiva dos alemães, em 1945.

Entretanto, o pós-guerra caracterizou-se também por uma ferrenha competição com a União Soviética e seus aliados comunistas, num conflito geopolítico e ideológico de proporções mundiais, conhecido como a Guerra Fria, e que dominaria quase que inteiramente a segunda metade do século 20. No ápice dessa disputa pela supremacia mundial, a União Soviética, no ano de 1957, tomou uma dramática dianteira ao colocar, pela primeira vez na história da humanidade, um satélite em órbita em torno da Terra. Isto também significava que, a partir daí, os russos eram capazes de, por exemplo, colocar uma engenho espacial voando a 100 quilômetros de altura sobre Washington-DC, carregando qualquer tipo de carga – de câmeras fotográficas ou de TV a ogivas nucleares – sem que os americanos nada pudessem fazer para impedi-los...

O lançamento do Sputnik provocou um pânico, tanto na opinião pública quanto nos mais altos escalões da sociedade e do governo norte-americano, que levou também à realização de uma profunda autocrítica nacional. E, de forma natural, a educação pública do país passou a ser mais uma vez revista, em meio a um pensamento praticamente unânime de que a perigosíssima defasagem americana em relação aos soviéticos se devia, em boa ou em sua maior parte, aos problemas da educação pública do país.

Tudo isso, somado ao já mencionado Movimento de Direitos Civis, e também à chamada *Guerra à Pobreza*, uma ampla política federal e social, levada a cabo aproximadamente naquela mesma ocasião, fez com que os Estados Unidos promovessem, a partir do final da década de 1950, um vigoroso movimento de reforma educacional, que se estenderia ao longo de alguns decênios seguintes.

Dessa época, por exemplo, datam as múltiplas tentativas de se introduzirem reformas curriculares que fossem capazes de pôr os alunos dos ensinos Fundamental e Médio em contato com as mais recentes descobertas e conceitos científicos. Tal movimento também se traduziu numa tentativa de se introduzirem reformas metodológicas nas escolas, que enfatizassem a experiência e a capacidade analítica dos discentes, preparando-os melhor para enfrentarem situações mais realistas de tomadas de decisão baseadas na análise de informações.

Entretanto, não obstante todas essas inovações, os resultados práticos dessas novas medidas, de um modo geral, foram bastante modestos, para dizer o mínimo. Possivelmente para grande decepção de muitos educadores nacionalistas americanos, os programas de avaliação então implementados para aferirem a eficácia ou eficiência dessas novas reformas não apontaram, na realidade, os grandes saltos de aprendizagem que inicialmente se esperavam alcançar.

Hoje em dia, parece ser um consenso que uma das causas desse fracasso foi a estratégia de certo modo autocrática que se adotou para se implementarem tais reformas. Durante a concepção e mesmo a implementação dessas últimas, deu-se muita atenção ao que tinham a dizer os chamados grandes especialistas ou autoridades científicas, o que levou até mesmo à inclusão de pesquisadores vencedores de Prêmios Nobel na confecção dos materiais didáticos utilizados nas escolas de nível Fundamental e Médio. Entretanto, faltou em tudo isso o convencimento, o engajamento e a participação de certos elementos cruciais para o sucesso de qualquer reforma educacional: os professores, que deveriam implementá-la no dia a dia da sala de aula; e também os gestores de nível local, que deveriam zelar para que tais mudanças ocorressem (BROOKE, 2012).

Mas, se por um lado, os Estados Unidos não conseguiram avançar tanto quanto queriam inicialmente, por outro lado, em termos de Guerra Fria, as coisas até que não foram tão ruins assim para eles. O país ainda era dono de uma formidável liderança mundial científica, tecnológica e econômica, e isso, somado ao fato de que o bloco socialista também tinha seus graves problemas – que resultariam no colapso do comunismo, ainda no final do século 20 – fez com que não se realizassem as previsões catastrofistas de alguns americanos, que temiam um colapso de sua sociedade frente à “ameaça” soviética.

Mas, apesar desse alívio parcial, aproximadamente ao mesmo tempo, os Estados Unidos começaram a sofrer uma nova ameaça, não tão belicista, porém não menos preocupante, à sua supremacia econômica, política e social no mundo: a concorrência de grandes economias emergentes – como a do Japão e, mais recentemente, da China e de outros países orientais, liderados pelos chamados “Tigres Asiáticos”, que passaram a disputar, muitas vezes, com vantagem, os mercados até então dominados pelos norte-americanos.

Outro ponto preocupante para os Estados Unidos é que, ao longo desse período mais recente de sua história, a ameaça de seus competidores não se tem restringido ao campo econômico, mas também tem se manifestado no preparo educacional das populações envolvidas. A partir das últimas décadas do século 20, começaram a surgir testes internacionais que puderam servir de parâmetro de comparação entre diversos países, no tocante à capacidade de suas respectivas populações estudantis desenvolverem habilidades mínimas ou básicas em diversas áreas do conhecimento. Apesar das restrições que se fazem à capacidade de comparabilidade desses testes, seus resultados têm sido bastante divulgados pela grande imprensa, e também certamente têm servido de tópicos de discussão nas agendas políticas dos países envolvidos.

Para os Estados Unidos, especificamente, embora não sejam catastróficos, os resultados das avaliações não têm se mostrado nada animadores. O desempenho do país tem sistematicamente ficado bastante abaixo de diversas outras nações “menores”, que vão desde países do norte europeu, como a Finlândia, até nações emergentes, como Singapura, no Extremo Oriente.

## Reformas mais recentes

Esse estado de coisas suscitou a insurgência de uma nova onda de alarmismo norte-americano, cujo marco fundamental foi um relatório do governo daquele país, publicado em 1983. O próprio título desse relatório já dava o tom dramático de suas constatações: “*A Nation at Risk*”, ou “Uma Nação em Perigo”. Esse informe foi produzido pela *National Commission in Excellence*



*in Education*, ou Comissão Nacional de Avaliação em Educação, a pedido do então Presidente Ronald Reagan.

Algumas de suas constatações não tinham muita novidade. Elas apenas reforçavam a ideia, já aventada desde tempos anteriores, de que a educação era um aspecto de grande importância para o país, não apenas em termos de sua economia, mas também de sua própria segurança. E que, apesar dessa relevância, o assunto continuava sendo insuficientemente atacado nos Estados Unidos, conforme se percebia na acentuada defasagem dos resultados norte-americanos nas avaliações internacionais. Tanto que, em uma de suas constatações, o relatório atesta que “o alicerce educacional de nossa sociedade presentemente está sendo erodido por uma onda crescente de mediocridade” (GARDNER, 1983).

Essa preocupação nacional com o suposto descalabro da educação básica americana contribuiu para que, no ano de 2002, ocorresse uma insólita comunhão de esforços que abarcava de democratas a republicanos, ao longo de considerável parte do espectro político norte-americano. Isso resultou na aprovação, em 5 de janeiro de 2002, da Lei Federal 107-110, mais conhecida como *No Child Left Behind Act* (NCLB), ou *Lei Nenhuma Criança Deixada para Trás*, com o apoio de ambos os partidos do Congresso Federal americano. E, aumentando ainda mais a força e o simbolismo dessa comunhão de esforços, a lei foi apresentada ao Senado americano por Ted Kennedy – um histórico líder democrata, irmão do falecido Presidente John Fitzgerald Kennedy –, mas foi aprovada no governo de George Bush Filho, um expoente do conservadorismo republicano nos Estados Unidos.

Essa lei veio a exercer, instantaneamente, um enorme impacto na educação básica americana. E conseguiu isso inicialmente por meio da adoção de um gigantesco pacote de apoio financeiro aos estados, distritos e escolas do país. Para o ano fiscal de 2002 – o primeiro a receber os fundos vinculados a essa lei – haveria, por parte do Governo Federal, a disponibilização de US\$13,5 bilhões. Posteriormente, esses valores sofreriam, por sua vez, aumentos anuais e progressivos de cerca de US\$2 bilhões em relação ao ano fiscal anterior, fazendo com que, em 2007, os recursos previstos chegassem a US\$25 bilhões. Este último valor, somado às quantias despendidas nos anos anteriores, desde o início dessa política, fez o Governo Federal norte-americano despender nada menos do que US\$116,25 bilhões nesse programa, ao longo de seus seis primeiros anos (US SECRETARY OF EDUCATION, 2002).

Com essa verba, esperava-se e instava-se que os estados, distritos e escolas americanas tivessem condições de promover melhorias radicais na aprendizagem dos seus respectivos alunos. E isso poderia ser feito por meio da contratação de melhores professores e outros profissionais, e também por

meio de estudos e práticas de reforma curricular, em investimentos da infraestrutura e de outros importantes recursos escolares, etc.

Só que, para se beneficiarem dessas verbas, era preciso que as unidades educacionais dessem mostras de que já estivessem no caminho do aperfeiçoamento. E a comprovação disso seria medida pelo chamado progresso anual adequado – *adequate yearly progress*, ou AYP, no original. Neste ponto, entrava em cena o segundo grande componente dessa lei: a instituição de um sistema de prestação de contas de nível nacional, que trazia também em seu bojo um forte movimento de testagem do aprendizado e de responsabilização pelos resultados educacionais assim obtidos.

Mas, além das possíveis compensações pelos bons resultados, havia também a instituição de sanções atreladas a um desempenho insuficiente nos testes. E, caso esse déficit de desempenho se acentuasse ou não fosse significativamente diminuído ao longo das diversas edições da testagem, as escolas e os distritos envolvidos poderiam sofrer uma ingerência externa. Dessa forma, poderia haver, por exemplo, demissões de professores; a transformação de um estabelecimento de ensino numa *charter school*, que funciona com recursos públicos, porém administrada de modo privado; ou até mesmo, em casos extremos, o fechamento de um estabelecimento particularmente malsucedido.

Boa parte da base para essas decisões extremas seriam os testes de desempenho, os quais, por sua vez, deveriam avaliar, anualmente e ao menos uma vez, os alunos matriculados nas séries de 3 a 5, de 6 a 9 e de 10 a 12 do ensino básico. Além disso, um ponto extremamente relevante dessas avaliações é que elas deveriam incluir todos os alunos dos departamentos de educação e das escolas, daí resultando o próprio nome pelo qual essa lei ficou popularmente conhecida, de “nenhuma criança deixada para trás” (US SECRETARY OF EDUCATION, 2002).

A princípio, os argumentos por trás dessas determinações pareciam bastante legítimos aos olhos do grande público e mesmo das autoridades. Afinal de contas, quando não havia essa obrigatoriedade de testar todos os alunos, era perfeitamente possível, ou talvez até comum, haver fraudes mais ou menos disfarçadas nas testagens, pelas quais os alunos tradicionalmente com os piores resultados acadêmicos eram solicitados a não comparecerem à escola no dia do exame... Isso, obviamente, provocava uma inflação dos resultados obtidos, o que não interessava a quase ninguém.

Portanto, agora, a nova lei exigia que se testassem todos os alunos, e tal medida seria capaz – assim se esperava – de promover nas escolas e nos profissionais nelas atuantes o despertar ou um aumento do senso de responsabilização pelos resultados de todo o conjunto de seus alunos, sem exceção.

Além disso, havia outro ponto bastante rico em todo esse movimento, vinculado à notória desigualdade de oportunidades educacionais que então existia e ainda existe, tanto nos Estados Unidos quanto em outros países. No caso americano, havia lacunas de aprendizagem significativas, por exemplo, entre estudantes pertencentes à maioria – brancos ou também, convencionalmente, do Extremo Oriente – ou à minoria, como os negros, os latinos e os índios. Também havia diferenças significativas de desempenho que acompanhavam, *grosso modo*, o chamado gradiente socioeconômico, ou seja, refletem uma dependência ou associação positiva entre os resultados educacionais e o nível socioeconômico dos alunos. Tudo isso sem contar outros tipos de lacunas, como o universal problema dos estudantes portadores de deficiência física ou mental, e também, no caso específico norte-americano, a grande quantidade de jovens e crianças filhos de imigrantes estrangeiros e que não tinham o inglês como primeira língua.

Tudo isso fez com que, no NCLB, houvesse a determinação de que o progresso anual adequado devesse ocorrer, por exemplo, não numa escola do ponto de vista médio ou geral, mas sim em cada um dos segmentos nos quais ela se dividia quanto a seu respectivo corpo discente. Ou seja, deveria haver, por exemplo, melhoras anuais substantivas entre os alunos das majorias e igualmente das minorias, e também entre os mais ricos e os mais pobres, separadamente. Portanto, para que fosse de fato bem classificadas nas avaliações, as escolas deveriam conseguir bons resultados em todas as diversas faixas de alunos nelas matriculados.

Outro ponto de interesse neste tema é o modo específico de mensurar o progresso anual adequado. Neste caso, o que se fez foi reconhecer a notória e relativa independência legal e administrativa que os estados norte-americanos têm dentro de sua federação. No caso educacional, por exemplo, os EUA são um país altamente descentralizado, em que cada estado e, dentro de cada um deles, cada distrito escolar dispõe de uma ampla autonomia para regulamentar e deliberar sobre amplas questões educacionais, que vão desde o estabelecimento de um currículo até as políticas de contratação dos professores e do financiamento das escolas.

Ora, num contexto desses, seria extremamente desafiador criar, digamos, um teste único, baseado num currículo único, para medir o avanço da proficiência dos estudantes em todos os cantos do país. Assim, optou-se pela descentralização também neste caso. Ou seja, cada estado implementaria seus próprios critérios de desempenho, que apenas teriam que obedecer aos critérios federais básicos e, ao mesmo tempo, ser suficientemente razoáveis e coerentes. Uma das exigências da lei federal era que cada estado definisse e justificasse o que, dentro de sua legislação educacional, deveria ser considerado como um progresso anual adequado, levando em conta, para

isso, o objetivo maior de diminuir satisfatoriamente as lacunas de resultados educacionais então observadas.

Entretanto, neste ponto já aparece um problema bastante considerável, que alimentou e segue alimentando um conjunto de pesadas críticas a esse sistema de avaliação. Ora, se o desempenho dos alunos tem que sofrer uma evolução, ao saltar de níveis baixos para níveis mais altos de proficiência, e se esses níveis, por sua vez, podem ser definidos pelos diferentes estados com um grau, no mínimo razoável, de arbitrariedade, então, por conveniência, é perfeitamente possível adotar padrões artificiais de desempenho satisfatório, de modo que neles possam ser incluídos mesmo aqueles alunos que, por outras medidas mais válidas de desempenho, estariam com um considerável déficit de aprendizagem. Em outras palavras, os critérios para se classificar um desempenho como “adequado”, por exemplo, tornaram-se consideravelmente baixos, mascarando, assim, os resultados educacionais. E as consequências disso foram – ou têm sido – extremamente ruins. Com tal estratégia, não só se premia a ausência ou insuficiência de esforços e resultados, como também se transmite uma mensagem enganosa para os alunos, suas famílias, os próprios sistemas educacionais e a sociedade como um todo, de que as coisas estão indo bem, quando, na verdade, talvez não seja o caso...

Uma constatação real deste problema se verifica quando, por exemplo, se comparam os resultados dos estados americanos conforme medidos por suas próprias avaliações, moldadas pelo NCLB, com os resultados desses mesmos lugares obtidos pelo NAEP, o *National Assessment of Educational Progress*, ou Avaliação Nacional do Progresso Educacional.

Esta última é uma avaliação nacional e amostral das séries finais de três diferentes ciclos da educação básica norte-americana, muito semelhante ao modelo original do Sistema Nacional de Avaliação Básica – o SAEB brasileiro – o qual, por sua vez, teve sua concepção fortemente inspirada no sistema americano, que já existe desde 1964. Pois bem: os dados do NAEP têm demonstrado que, na grande maioria dos estados norte-americanos, os progressos educacionais ao longo dos anos têm sido muito mais modestos do que aqueles apontados pelos novos testes derivados do NCLB, havendo até casos de uma estagnação ou mesmo de decréscimo de desempenho segundo o NAEP, acompanhado da constatação de um enorme progresso, no mesmo momento e lugar, segundo o teste estadual, baseado nos novos critérios!

Outro ponto que tem sido alvo de crítica ao NCLB é a irrealidade da meta proposta: as escolas conseguirem tirar todos os seus alunos, sem exceção, dos níveis mais baixos de proficiência, no espaço de poucos anos, contados a partir da aprovação da lei. Embora, em termos de discurso político, isso possa soar muito agradável, parece óbvio que, não somente nos Estados Unidos, mas em qualquer outro lugar do mundo é impossível que um estado

garanta 100% de bons resultados educacionais para sua população como um todo, pelo simples motivo de que tais resultados dependem também de outros fatores, que não estão sob o controle direto das instituições educacionais. Exemplos destes são o nível socioeconômico dos alunos; a existência de um ambiente culturalmente propício em casa para a sua aprendizagem; a saúde física, mental e emocional dos discentes, etc.

Entretanto, ao menos no momento de aprovação do NCLB, essa quimera de zerar o déficit de desempenho da totalidade dos alunos americanos a curto prazo pareceu algo razoável para a maioria dos congressistas e da opinião pública americana... Com o passar do tempo, entretanto, ficou claro que, mesmo com a inflação dos resultados ocorrida em boa parte dos estados, ainda assim, tais metas estavam longe de serem cumpridas. Isso desencadeou uma série de “ajustes” por meio dos quais os estados reconheciam que não teriam como alcançar determinadas metas, e, em decorrência disso, revisavam essas previsões para patamares mais realistas, submetendo tais reformulações ao juízo de instâncias federais. Porém, medidas desse tipo bem pouco contribuíram para aumentar a eficiência e a credibilidade desse sistema, que passou a ser atacado por um número crescente de críticos saídos de vários setores, como o político e o científico.

No meio dessas críticas, também se objetou que a colocação de consequências tão elevadas à testagem – tendência conhecida no original inglês como *high stakes testing* – estimulava as escolas e os professores a privilegiarem principalmente as disciplinas e conteúdos mais avaliados segundo os critérios do NCLB. Outro ponto preocupante era o fato de que as novas medidas desestimularam as escolas e os distritos a aceitarem alunos com um histórico escolar ruim, por qualquer que fosse o motivo. Afinal de contas, todos os alunos teriam que ser testados, de forma que não era nada interessante para essas instituições educacionais receber discentes cuja aprendizagem fosse mais lenta e demandasse mais esforços.

E, mesmo entre os alunos já admitidos pelas escolas e distritos, também passou a haver uma concentração de interesse por aqueles de proficiência aproximadamente no meio da escala de desempenho específica para a série ou ano escolar em questão. Isso porque os resultados ficavam melhores quando se conseguia mover esses alunos de um nível inferior de proficiência para o que ficava um pouco acima. Por outro lado, reduziu-se o interesse pelos alunos situados em níveis bastante baixos, ou, inversamente, muito altos de desempenho. No primeiro caso, ainda que se conseguisse um progresso, este provavelmente não seria o suficiente para elevar tais alunos a um patamar aceitável de desempenho. E, no outro extremo, os alunos já tinham um nível bom de proficiência, de modo que não valeria tanto a pena aumentar esse nível ainda mais, visto que tal elevação muito pouco ou mesmo nada

acrescentaria ao desempenho educacional da instituição, segundo os critérios então adotados.

Críticas adicionais de cunho fortemente social também se faziam. Por exemplo, a de que os professores e gestores eram profissionais e, portanto, deveriam ter sido mais ouvidos nas deliberações dessas leis, o que não parece ter acontecido. E assim repetiu-se, já no início do século 21, o que tinha ocorrido quase meio século antes, de uma reforma educacional sofrer graves reveses em decorrência de sua incapacidade de atuar de baixo para cima, falhando assim em arrebanhar os esforços dos profissionais mais relacionados com o dia a dia da prática escolar...

Também na linha das críticas de ordem política e social, destacavam-se aquelas dizendo acerca da suposta injustiça de se responsabilizar, por exemplo, quase que inteiramente os professores e gestores escolares pelo desempenho de seus respectivos alunos. Afinal de contas, o desempenho discente associa-se, como já se mencionou, a uma série de outros fatores sobre os quais a escola tem pouco ou nenhum controle. Portanto, esse novo movimento de testagem e responsabilização gerou um considerável grau de estresse, pressão e consequências injustas para os profissionais educacionais por ele avaliados.

Outra crítica era a de que, do ponto de vista pragmático e social, em muitos casos era melhor (ou menos pior) ter uma escola ruim numa determinada comunidade do que não ter escola nenhuma. Ainda que seus resultados não fossem porventura suficientemente bons, havia que se reconhecer que não poucas escolas – talvez a sua maioria – eram instituições naturalmente nascidas do seio de suas comunidades. Para virem a existir, contaram com o esforço e a participação de líderes, cidadãos e instituições locais, e, bem ou mal, encerravam em si próprias uma parte da história e da identidade cultural, social e mesmo política da comunidade na qual se situavam e à qual serviam. Portanto, muitos viam como um ato violento e insensível de arbitrariedade fechar um estabelecimento desse tipo sob a alegação de que ele não estava alcançando metas cujas próprias mensurações e determinações, conforme se disse, em si só já eram bastante questionáveis.

Uma expoente em todas essas críticas foi a educadora Diane Ravitch, que vem desempenhando um papel especial em todo esse revisionismo, devido à sua própria postura inicial em relação a tais medidas. De orientação conservadora, D. Ravitch havia se impressionado sobremaneira – como, de resto, praticamente todo o país – com as conclusões do relatório *A Nation at Risk*. Só que, além disso, ela teve uma bem-sucedida carreira na política educacional americana, o que a levou a ocupar o cargo de Secretária Assistente da Educação – uma espécie de Vice-Ministra daquela pasta – no governo

conservador de George Bush Filho, precisamente o mesmo que instituiu o *No Child Left Behind Act*, em 2002.

Naquele momento, Ravitch defendeu ferrenhamente o sistema de testagem e de responsabilização com altas consequências para as instituições educacionais, tendo que, para isso, bater-se contundentemente com os críticos a esse mesmo sistema, tanto na academia como, por exemplo, nos sindicatos de professores nos Estados Unidos. No começo, como se viu, o ponto de vista de Ravitch prevaleceu, e as reformas do NCLB ditaram as regras do cenário educacional norte-americano ao longo de praticamente todo o início do século 21.

Posteriormente, entretanto, Ravitch saiu do governo federal, que também trocou de mãos, passando dos republicanos para os democratas de Barack Obama. Entretanto, à semelhança do que já ocorrera desde a implementação do NCLB, houve também, com o novo governo democrata norte-americano, uma adesão ou continuação da nova política de testagem e responsabilização, nos mesmos moldes do que já vinha ocorrendo antes.

Foi quando a massa de críticas reiteradas a esse sistema, possivelmente junto com uma visão gerada de uma perspectiva histórica um pouco mais ampla, que Ravitch se deu conta de que, segundo sua impressão, o sistema educacional americano não estava, de fato, se beneficiando dessas novas medidas, pelos mesmos motivos esboçados há pouco neste texto. Segundo Ravitch:

Os fundamentos de uma boa educação serão encontrados na sala de aula, em casa, na comunidade e na cultura, mas os reformadores do nosso tempo continuam a procurar por atalhos e respostas rápidas. Desvinculados de qualquer filosofia genuína da educação, as atuais reformas irão nos desapontar, assim como fizeram outras no passado. Nós iremos, com o tempo, vê-las como distrações, desvios equivocados e oportunidades perdidas. É tempo de reconsiderar não apenas os detalhes das atuais reformas, mas também a nossa própria definição de reforma. [...] As nossas escolas não irão melhorar se os políticos que nos governam se meterem no território pedagógico e tomarem decisões que deveriam ser feitas por educadores profissionais. O Congresso e os legisladores estaduais não deveriam dizer aos professores como ensinar, tanto quanto eles não devem dizer aos cirurgiões como realizar operações. (RAVITCH, 2011).

Com palavras assim, a ex-defensora das políticas agressivas de testagem e responsabilização acabou fazendo um *mea culpa*, ao mesmo tempo em que ecoou e resumiu uma ampla crítica que já se esparramara por boa parte da sociedade norte-americana. Vem se constatando nos EUA, dessa forma, uma espécie de fim da ilusão de que seria possível para a sociedade norte-

-americana, a curto prazo, dispor de um sistema capaz de atingir os níveis sonhados de qualidade e equidade.

## Tendências mais recentes de reforma

Hoje em dia, nos Estados Unidos, tem tomado um novo impulso o movimento em prol de uma educação mais ampla e de qualidade. Nesse sentido, as discussões não chegam a trazer grandes novidades em relação a muita coisa que já havia sido dita antes.

Na verdade, uma boa parte do novo discurso em prol do desenvolvimento de novas habilidades por parte dos alunos do sistema escolar americano já havia surgido poucas décadas antes, mais precisamente em 1991, ano em que o Ministério do Trabalho dos Estados Unidos – lá chamado de *US Department of Labor* – publicou o relatório SCANS, sigla que deixa explícita a ideia de um exame cuidadoso (*scan*, em inglês) e que é a abreviatura de *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills*, ou seja, uma comissão da secretaria de governo sobre a aquisição de habilidades necessárias, por parte dos alunos do sistema educacional norte-americano.

Logo no início, os autores do relatório, em uma declaração, afirmaram que, em seu entendimento, “as escolas fazem mais do que simplesmente preparar as pessoas para ganhar a vida. Elas também as preparam para viver plenamente, para participar da vida comunitária, para criar suas famílias e desfrutar o lazer que é o fruto de seu trabalho. E uma educação sólida é a sua recompensa.”.

Após 12 meses reunindo-se, estudando e entrevistando empresários, empregadores públicos, trabalhadores, etc., a comissão elaborou uma lista de habilidades e atitudes que poderiam ser importantes no ambiente de trabalho do mundo contemporâneo. Com base nisso, chegou-se a três conclusões básicas, que foram as seguintes: (1) a necessidade de todos os alunos do Ensino Médio nos EUA se formarem após terem desenvolvido plenamente um conjunto de competências de elevada importância para a sua vida futura; (2) a urgência de as escolas também passarem por uma evolução semelhante, no trato com seus alunos; e (3) a necessidade de se pensar o desempenho educacional em termos estratégicos da segurança nacional americana.

Por sua vez, essa “nova” abordagem educacional preconizava a utilização produtiva de cinco tipos de insumos, que são os seguintes: (1) recursos físicos, como verbas, trabalho, tempo, espaço e materiais; (2) desenvolvimento de habilidades interpessoais, como a liderança, o trabalho em equipe, a negociação e o respeito à diversidade cultural; (3) o uso de informações para fins de análise de dados, concomitante com a capacidade de comunicação; (4) o domínio de sistemas capazes de, quando aplicados, lidarem eficientemente com, por exemplo, o monitoramento e a correção do desempenho; e,



por fim, (5) o uso de tecnologias adequadas e devidamente aperfeiçoadas e atualizadas para as mais diversas tarefas no mundo de competição global dos dias de hoje.

E, para fazer tudo isso, era preciso também promover, entre os estudantes, a consolidação de um alicerce fundamentado em outros três requerimentos: o desenvolvimento das habilidades básicas (como ler, escrever, falar, ouvir, calcular); das habilidades de pensamento (como a criatividade, a aprendizagem e a argumentação); bem como das qualidades ditas pessoais, do que são exemplos a responsabilidade individual, a sociabilidade e a responsabilidade (US DEPARTMENT OF LABOR, 2000).

À publicação do SCANS, outros esforços se seguiram aproximadamente nesta mesma linha. Um fator adicional e, de certa forma, complicador dessa nova fase da discussão sobre os objetivos e missões da educação nos Estados Unidos veio a ser a questão de como mensurar essas habilidades. Afinal de contas, o sistema educacional americano vinha experimentando uma vigorosa tendência de incorporação dos métodos de testagem em grande escala. A partir daí, a necessidade de avaliar os conteúdos trabalhados em sala de aula virou quase um lugar comum na política educacional americana.

Entretanto, agora se estava falando, não mais, digamos, de leitura, Matemática e Ciências naturais ou humanas, habilidades essas que, por sua vez, já suscitavam desafios complicadíssimos de se resolver quanto, por exemplo, à questão da validade e da fidedignidade dos testes. Só que, como se isso não fosse suficiente, surgia agora, para os norte-americanos, a necessidade de testar outras habilidades ainda bem menos “concretas” do que aquelas que até então vinham sendo tratadas, como, por exemplo, a liderança, a tolerância ou o apreço pela diversidade, a criatividade, a comunicação, etc.

No caso das chamadas disciplinas convencionais, o desafio de mensurar a proficiência já se resvalara em muitos casos para a adoção de medidas mais “simples” ou pontuais daquilo que o aluno deveria ter aprendido – o que, muitas vezes, acabava sendo feito por meio de testes de múltipla escolha. Porém, agora, esse tipo de teste – que possui muitas vantagens na avaliação convencional de disciplinas também convencionais – certamente passava a ser de bem menos valia ou aplicação. Portanto, uma boa parte dos esforços norte-americanos mais recentes tem sido gasta na tentativa de se criarem instrumentos e sistemas capazes de testar essas habilidades, em sua grande maioria, não cognitivas.

Porém, antes de testar a significância ou importância das habilidades não cognitivas, é preciso definir, com um grau razoável de precisão, o que elas, de fato, vêm a ser. Neste sentido, um esforço significativo iniciou-se em 1996, por meio da criação do *Common Core Movement*, ou Movimento para um

Núcleo Comum, uma iniciativa da Associação Nacional de Governadores dos Estados Unidos (*National Governors Association*, ou NGA), juntamente com o Conselho de Secretários Estaduais de Educação daquele mesmo país (*Council of Chief State School Officers*, ou CCSSO).

Não obstante, cabe lembrar que as habilidades descritas pelo relatório final dessa associação, na verdade, diziam respeito àquilo que os estudantes deveriam saber ou serem capazes de fazer; porém, *não* eram definidas formalmente como “habilidades do século 21” ou algo do gênero. Assim, as organizações e indivíduos que tratam especificamente dessas novas competências veem-se na necessidade de “garimpar” referências a elas existentes nos currículos formais dos diversos sistemas, na ausência de uma legislação educacional específica para isso. Tal fato mostra que, nos Estados Unidos e possivelmente em muitos outros lugares, como o Brasil, a referência às chamadas habilidades ou competências do século 21, na verdade, não chega a representar propriamente uma novidade em relação ao que já se vinha falando antes, mas encontra-se diluída em um conjunto de habilidades semelhantes, descritas em currículos pré-existentes ao surgimento formal dessa nova discussão.

Ainda em relação ao estudo conjunto do *Common Core Movement*, cabe dizer que um grande desafio por ele enfrentado foi, ou tem sido, a notória pulverização curricular em um país tão descentralizado, em termos educacionais, como os Estados Unidos. Em função disso, os esforços da associação supracitada concentraram-se em Inglês e Matemática – duas disciplinas tradicionalmente consideradas como “fundamentais”, inclusive em testagem –, deixando, assim, de lado, as Ciências sociais e as naturais. Em geral, o *Common Core Movement* salienta, entre outros pontos, a necessidade, no estudo de Inglês e de Matemática, de uma ênfase maior ao pensamento crítico, à colaboração, à comunicação e à criatividade, que são todas habilidades tipicamente identificadas como “do século 21”.

Nesse aspecto, aliás, surge uma tensão entre suas correntes opostas. De um lado, existe uma tendência de se pensar a aprendizagem por meio de uma descrição e um encadeamento das características que devem possuir os alunos, para se adaptarem melhor ao mundo contemporâneo e ao futuro. Mas, por outro lado, nos Estados Unidos, como se viu, existe também um movimento, de certa forma, no sentido oposto, que estimula um certo reducionismo curricular, pois se vincula à testagem em larga escala de habilidades acadêmicas muito específicas, e atrela consequências práticas – às vezes, particularmente altas – aos resultados dessas medidas.

## Conclusões

Os Estados Unidos atualmente passam por um período de reforma educacional, no qual tentam promover um aumento da qualidade e equidade de seu sistema, amparados por um significativo conjunto de estratégias e políticas federais. Uma delas é a prestação de contas, apoiada por um generalizado sistema de testagem de habilidades básicas. Outra é a preconização de uma educação que vá muito além de fornecer as habilidades básicas aos alunos, sendo também capaz de fornecer uma educação que os forme como cidadãos conscienciosos e produtivos na sociedade norte-americana.

Naturalmente, essas duas tendências não são necessariamente opostas. Muito pelo contrário, é até de se esperar que haja uma correlação positiva e significativa entre o domínio de habilidades mais complexas e o de habilidades mais básicas por parte dos alunos. Entretanto, em termos de políticas educacionais, as coisas podem se passar de forma bem diferente. Um exemplo que parece existir particularmente nos Estados Unidos – muito embora isso talvez se passe também em outros lugares – é o fato de que, quando se põe uma grande ênfase num sistema *high-stakes* que cobra muito rigidamente avanços mensuráveis de desempenho rumo a determinadas metas, o efeito então pode ser exatamente o contrário do que se queria. Tal estratégia pode, ao menos em princípio, provocar um estímulo ao ensino de habilidades básicas para estudantes com um nível de proficiência específico, em detrimento de outras habilidades e de outros alunos, conforme já se disse ao longo deste texto.

Por outro lado, apenas essa crítica não é suficiente para se desconsiderar totalmente os sistemas de prestação de contas e de avaliação educacional. Afinal, não se pode negar que, graças a eles, houve uma ênfase no caráter social e inclusivo da educação, para dizer o mínimo. Dessa forma, a avaliação educacional, bem como o atrelamento de consequências a ela, ainda que em graus muito variados, são características que parecem ter se enraizado no sistema educacional americano, e também em vários outros.

O passo a seguir talvez seja, de certa forma, conciliar ambas as tendências: o estímulo ao desenvolvimento das habilidades mais elevadas, paralelamente a uma “vigilância” eficiente do sistema, exercida com base, em geral, na avaliação das habilidades mais básicas. Nesse sentido, um caminho que parece estar tomando certo impulso é o de adotar estratégias que, de certo modo, evitem alguns “equivocos” historicamente cometidos. E talvez o mais notório deles seja o caso das reformas “*top-bottom*”, ou de cima para baixo, realizadas nos anos pós-Sputnik. Ou seja, seria o caso agora de, num movimento contrário, tentar aumentar a participação dos atores educacionais mais diretos, como os diretores escolares, pedagogos, professores e até alunos

e a comunidade. E, assim, talvez seja possível intervir mais eficientemente no processo escolar, tornando-o capaz de fornecer uma educação de maior qualidade e equidade para seus alunos.

## REFERÊNCIAS

BOHAN, C.H., & NULL, J.W. Gender and the evolution of normal school education: A historical analysis of institutions. **Educational Foundations: The Journal of the Social Foundations of Education**, 21 (3&4), 3–26, 2007.

BRINKLEY, A. **American History: A Survey**, I. New York: McGraw Hill, 2009.

BROOKE, N. (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CHUNG, C.; REIMERS, F. **GEI2 Singapore workshop: 21CC & US**. Apresentação inédita no Encontro Internacional sobre Competências do Século 21 de Singapura, 2014.

COMER, J. P. **Leave no child behind: preparing today's youth for tomorrow's world**. Connecticut: Yale University Press, 2004.

GARDNER, D. *et al.* **A nation at risk: the imperative for educational reform**. Disponível em: <[http://datacenter.spps.org/uploads/sotw\\_a\\_nation\\_at\\_risk\\_1983.pdf](http://datacenter.spps.org/uploads/sotw_a_nation_at_risk_1983.pdf)>. Acesso em 30 jan. 2015.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar Americano: como os testes padronizados e o modelo de Mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

US DEPARTMENT OF LABOR. **What work requires of schools: a SCANS report for America 2000**. Disponível em: <<http://wdr.doleta.gov/SCANS/whatwork/whatwork.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

US SECRETARY OF EDUCATION. **No child left behind: a desktop reference 2002**. Disponível em: <<http://www2.ed.gov/admins/lead/account/nclbreference/reference.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2015.