



**Grupo de Estudos
Educação Básica Pública Brasileira:
Dificuldades Aparentes, Desafios Reais**

**Diagnósticos e Propostas para
a Educação Básica Brasileira**

**Grupo de Estudos
Educação Básica Pública Brasileira:
Dificuldades Aparentes, Desafios Reais**

Diagnósticos e Propostas para a Educação Básica Brasileira

Junho 2018

Sumário

Introdução.....	7
Seminário I	
Magistério na Educação Básica Pública: Qual o Perfil? Quais as Condições de Trabalho?	10
Seminário II	
Qualidade da Educação Básica: O que realmente significa isso?.....	22
Seminário III	
Tecnologias, Educação a Distância, Escola Integral: em que Pé Estamos?.....	33
Seminário IV	
Documentos oficiais: eles impelem ou impedem as ações docentes?.....	40
Seminário V	
Escolas e Experiências Inovadoras: o que se Pode Admirar Apesar de Tudo? .	47
Considerações finais	57

Introdução

Proclamar a existência de uma crise na educação básica brasileira é uma tarefa simples, sobram dados que supostamente caracterizariam tal crise e abundam putativas razões para justificá-la. Um fato, no entanto, chama a atenção: algumas das narrativas mais sedutoras sobre a temática situam as raízes das dificuldades em problemas aparentes, desviando o foco das atenções quanto aos reais desafios a serem enfrentados. Alguns exemplos podem ilustrar esta afirmação.

1. A falta ou o despreparo de professores seria uma razão plausível para justificar os problemas educacionais, mas não se sustenta quando confrontada com a realidade. De fato, a efetiva falta de professores em algumas áreas está diretamente relacionada às condições de trabalho usualmente oferecidas; eis o problema real a ser enfrentado. Mantidas tais condições, não adianta muito ofertar oportunidades de melhoria na formação: quanto mais bem preparado se torna um professor, mais ele se afasta da sala de aula da escola básica, buscando trabalho em outros espaços. No estado de São Paulo, por exemplo, um Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática que funciona na USP desde o início da década de 1970 já formou várias centenas de mestres ou doutores; uma porcentagem ínfima desses professores encontra-se em salas de aulas na escola básica. A valorização da função docente, com a expectativa de uma carreira efetiva, em que o progresso profissional não esteja tão frequentemente associado ao abandono da atividade de lecionar parece estar no cerne de todos os problemas.
2. A qualidade insatisfatória da educação básica brasileira, tantas vezes explicitada por meio de indicadores nacionais ou internacionais, seria uma consequência inevitável da insuficiência de recursos financeiros; sem um aumento dos recursos, não haveria saída para as dificuldades. Em um país com tantas carências como o nosso, a expectativa de plena suficiência de recursos em áreas como saúde e educação não parece razoável. A carência é a regra, mas tal fato não inviabiliza ações significativas e transformadoras. O problema real a ser enfrentado, no caso, é a inexistência de projetos bem fundamentados, com objetivos bem definidos, nos diversos níveis de ensino. Há muitos anos a educação básica brasileira passa longe de ter um projeto efetivo; os simulacros limitam-se, frequentemente, a melhorias em indicadores nem sempre confiáveis ou expressivos da real situação do país. Não são projetos de Estado, mas sim, no máximo, de governo, e geralmente apenas de governantes: quando se muda um ministro ou um secretário, a mudança de rumo é a regra.
3. O entusiasmo com as tecnologias tem levado a uma apresentação de tais recursos como uma panaceia para as dificuldades educacionais. Sem dúvida, os recursos tecnológicos são e serão progressivamente fundamentais para um desempenho mais eficaz das ações docentes. As tecnologias contribuem para a criação de novos meios de aproximação entre educadores e educandos, mas é essencial que não se perca de vista seu caráter de meio para atingir fins que se situam muito além delas. Metas bombásticas como já foram

perseguidas, em passado recente, de oferecer “Um Computador por Aluno” podem parecer bandeiras defensáveis, mas não passam de pseudoprojetos. São múltiplos os exemplos em que os recursos alocados são imensos, sem a contrapartida de uma melhoria efetiva nas práticas educacionais. Bandeiras genéricas referentes à educação a distância precisam ser mais bem compreendidas e depuradas de estardalhaço. Decididamente, os meios educacionais devem ser tributários dos fins projetados.

4. A regulamentação das ações docentes por meio de documentos oficiais é um elemento importante, envolvendo uma oferta de conteúdos disciplinares relevantes. Diretrizes, deliberações, planos, currículos, base nacional são instrumentos necessários, mas, de uma forma ou de outra, ao longo da história, documentos desse tipo não nos pouparam dos inúmeros problemas educacionais que enfrentamos. Pelo menos 23 estados brasileiros apresentam currículos em vigência, que, inclusive, foram parcamente utilizados na construção da atual Base Nacional Comum Curricular, mas problemas estruturais persistentes têm impedido que conduzam a melhorias efetivas. Sem uma atenção maior à condição de trabalho dos professores, que possibilite a participação necessária desses agentes no planejamento das ações docentes, sem um enraizamento das metas gerais na cultura local dos estados e municípios, o mais poético dos documentos pode se tornar inócuo. É preciso cuidar para que um documento oficial instrumento e facilite, e não constranja ou limite as ações docentes.
5. Outro problema aparente é a impressão que fica, após a divulgação dos resultados de avaliações periódicas, realizadas por diversas instâncias, nacionais e internacionais, de que o sistema educacional brasileiro é um completo fracasso. A generalização decorrente dos indicadores divulgados faz com que a aparência seja a de terra arrasada: não existiriam boas escolas, ou seu número seria quase desprezível. Não é o que efetivamente ocorre. Existem no país muitas escolas boas funcionando regularmente, realizando projetos de natureza diversa, tanto no setor público quanto no privado, entre as escolas leigas e entre as confessionais. Ao dar mais destaque ao desempenho negativo do que aos múltiplos exemplos de boas escolas, que precisam ser reconhecidos e amplificados, nos diferentes níveis de ensino, os programas governamentais alimentam uma política de terra arrasada, deixando de apoiar parceiros importantes na busca da melhoria do ensino. Reiteramos, portanto, que não é verdade que não existem boas escolas no país; o problema real a ser enfrentado é o de encontrar caminhos e estratégias para que as boas escolas sejam reconhecidas e sejam arquitetadas formas de articulação de ações coletivas, de modo a que seus exemplos possam inspirar outras escolas.
6. Outros pares de problemas aparentes e reais poderiam incrementar a lista acima: o aumento do ensino profissionalizante sem uma discussão substantiva sobre o significado do profissionalismo, e do que caracterizaria uma boa formação profissional, hoje; a busca da implementação de escolas em tempo integral, em vez da compreensão do significado da escola integral, que trata da formação integral do aluno como pessoa, e que é efetivamente integrada com a comunidade a que serve; a busca a todo custo de um “protagonismo” dos alunos, quando o que realmente importa é uma formação que conduza os formandos a representarem bem qualquer papel que lhes caiba, seja o de protagonista, seja o de coadjuvante, ou mesmo o de mero figurante; e assim por diante.

Diante de tantas questões relevantes, a Universidade de São Paulo, por meio de seu Instituto de Estudos Avançados, criou o Grupo de Estudos sobre a Educação Básica Brasileira. A finalidade da iniciativa foi a de, no período de um ano, articular esforços de parceiros dentro e fora da universidade, no âmbito público e no setor privado, e nos diversos níveis de ensino, para produzir documentos que inspirassem e fundamentassem ações no enfrentamento de problemas educacionais brasileiros. Os trabalhos do grupo tiveram como ponto de partida a organização de debates/diálogos abrangendo a temática dos problemas reais da educação brasileira, como os anteriormente referidos, para os quais foram convidados profissionais atuantes na área de educação, em diferentes frentes, nos diversos níveis de ensino, nos setores público e privado.

Foi organizado, então, um ciclo de cinco seminários, entre agosto de 2017 e março de 2018. Cada um conduziu à apresentação de um documento escrito, para compor este relatório síntese dos trabalhos realizados e das ações prefiguradas. O objetivo deste documento é representar uma contribuição institucional do IEA-USP no sentido do encaminhamento às instâncias correspondentes de propostas de atuação na busca da superação das dificuldades com a educação básica inicialmente apontadas. Os temas dos seminários (programação completa em <http://www.iea.usp.br/>) foram os seguintes:

SEMINÁRIO I

Magistério na Educação Básica Pública: Qual o Perfil? Quais as Condições de Trabalho?
Realizado no dia 21 de agosto de 2017, das 9h às 17h. Participaram da mesa como expositoras as professoras Bernardete Angelina Gatti, Maria Inês Fini e o professor Naomar Monteiro de Almeida Filho.

SEMINÁRIO II

Qualidade da Educação Básica: O que realmente significa isso?
Realizado no dia 9 de outubro de 2017, das 9h às 17h. Participaram da mesa como expositores a professora Guiomar Namó de Mello e o professor José Renato Nalini.

SEMINÁRIO III

Tecnologias, Educação a Distância, Escola Integral: em que Pé Estamos?
Realizado no dia 22 de novembro de 2017, das 9h às 18h. Participaram da mesa como expositores os professores Marcos Formiga, Chao Lung Wen, Guilherme Ary Plonski e a professora Maria Alice Carraturi.

SEMINÁRIO IV Documentos oficiais: eles impelem ou impedem as ações docentes?

Realizado no dia 20 de dezembro de 2017, das 9h às 18h. Participaram da mesa como expositores os professores Francisco Cordão e César Callegari.

SEMINÁRIO V

Escolas e Experiências Inovadoras: o que se Pode Admirar Apesar de Tudo?
Realizado no dia 12 de março de 2018, das 9h às 17h. Participaram da mesa como expositores o professor José Francisco de Almeida Pacheco e a professora Kátia Schweickardt.

Apresenta-se a seguir um texto sintético representativo do conteúdo de cada seminário.

Seminário I

Magistério na Educação Básica Pública: Qual o Perfil? Quais as Condições de Trabalho?

A expectativa dos organizadores era a de que, ao longo do seminário, fosse apresentada uma visão de cada expositor sobre o tema, reservando-se um tempo para o debate de mesma dimensão do que foi concedido a cada um deles. Algumas questões iniciais para balizar as exposições, foram as seguintes:

1. Como enfrentar a necessidade urgente de melhoria das condições de trabalho docente, sem a qual o professor bem formado afasta-se da sala de aula, sem se limitar à fixação de pisos salariais?
2. Como enfrentar o desencontro entre as formações do professor do ensino fundamental – anos iniciais e o professor do ensino fundamental – anos finais/ensino médio?
3. Como dar consequência ao fato de que toda formação, hoje, é uma formação inicial, de que o professor terá sua formação continuada ao longo dos anos da docência?
4. Como valorizar, inclusive financeiramente, o bom desempenho do professor dedicado, criando-se incentivos à permanência na carreira docente?
5. Seria possível articular uma carreira de Estado para o profissional professor, reunindo docentes de todos os níveis, da educação básica à superior?
6. Como equacionar a função dos estágios como elemento articulador entre a teoria e prática, mas, sobretudo, entre a instituição formadora e a rede de ensino público?
7. Como viabilizar a pertinência de cada professor a uma única escola, evitando a anomalia das jornadas acumuladas, com um excessivo número de alunos sob a responsabilidade de um professor?
8. Como aumentar a liberdade e a responsabilidade dos docentes, em sintonia com o aumento de sua autoridade e de sua responsabilidade na gestão da escola?

Participação da professora Bernardete Gatti

Em sua apresentação, a professora Bernardete Gatti apresentou dados expressivos e consistentes para configurar a situação do professor da educação básica no Brasil.

Em números aproximados (2015), a escolaridade média do brasileiro é de cerca de 10 anos. O total de matriculados na escola básica é de cerca de 49 milhões, dos quais 40 milhões frequentam a rede pública. A distribuição pelos níveis de ensino é de cerca de 8 milhões na educação infantil, 28 milhões no ensino fundamental e 8 milhões no ensino médio. O total de docentes da educação básica é de cerca de 2,2 milhões, 76 % dos quais têm formação em nível superior. São cerca de 1,5 milhão de matrículas em cursos de formação de professores para a escola básica, das quais



40% na rede pública, concluindo o curso anualmente cerca de 240 mil, um terço dos quais em escolas da rede pública.

Como se pode depreender dos dados acima, se há 2,2 milhões de professores em atividade e outros 70% de tal número em cursos de formação, não haveria exagerado desinteresse pela profissão, sendo que muitos querem exercer o magistério na educação básica. O ponto nevrálgico estaria situado, no entanto, em dados apresentados pela professora a seguir: os salários dos profissionais da educação básica são cerca de 52% menores que os correspondentes de profissionais de outras áreas. Um professor da rede pública recebe, em média, 3,8 mil reais por 40 h de trabalho, enquanto a média entre profissionais de todas as áreas com o mesmo nível de formação é de 7,3 mil reais. Profissionais da área de exatas chegam a receber uma média de 12,3 mil reais.

É muito difícil, portanto, não associar a carência de professores com as precárias condições de trabalho que lhes são oferecidas. Tais condições incluem o salário, mas não se limitam a isso: a falta de uma caracterização mais nítida de uma carreira docente conduz a uma situação anômala na qual quanto mais bem preparado se torna o professor, mais frequentemente ele costuma se afastar da sala de aula, mesmo quando permanece no âmbito do magistério. O natural e importante exercício de funções administrativas parece funcionar como a única alternativa para a progressão na carreira.

Um registro interessante pode aqui ser feito. Em seminário similar ao que aqui se documenta, realizado em 2009 por duas entidades atuantes no espaço educacional brasileiro (Fundação Carlos Chagas e Fundação Victor Civita), a professora Bernardete Gatti também foi convidada a fazer uma exposição. Ali, argumentou no mesmo sentido aqui apontado, diagnosticando as seguintes medidas para tornar a profissão docente mais atrativa:

- oferecer salários iniciais mais altos;
- montar bons planos de carreira;
- melhorar as condições de trabalho;
- melhorar a formação inicial;
- valorizar a formação em serviço;
- resgatar o valor do professor na sociedade;
- tratar o professor como um profissional.

Em sintonia com tal registro, outro evento, realizado mais de 20 anos antes, pode amplificar tal percepção. Em órgão de divulgação técnica do Ministério de Educação (a publicação *Em Aberto*), número de 1987, um instigante artigo publicado também pela professora Gatti (“Sobre a Formação de Professores para o 1º e 2º graus”) aponta o seguinte:

A situação profissional oferecida aos professores de 1º e 2º graus é muito pouco atraente. Não há uma valorização social dessa carreira (...) No entanto, é sobre esses profissionais que repousa a responsabilidade de iniciar e encaminhar os cidadãos nas aquisições e construções de nossa cultura (...)

Como se pode notar, a impressão forte que fica é a de que não estaria exatamente na carência de diagnósticos a razão fundamental de nossos problemas atuais nesse terreno.

Participação da professora Maria Inês Fini

Os dados apresentados pela professora Maria Inês Fini foram convergentes com os já registrados na exposição da professora Bernardete Gatti, destacando-se, aqui e ali, algumas referências especiais que merecem reiteração.

Um exemplo é o fato de que os alunos que frequentam cursos de licenciatura no Brasil correspondem a quase 20% do total de matriculados na educação superior. Tal número não parece pequeno, nem sugere minimamente a suposta existência de desinteresse pela profissão docente.



Outro dado que parece carecer de uma interpretação mais cuidadosa é o que informa que o salário médio dos professores da rede pública federal seriam mais que o dobro da média salarial do país, sendo que essa média seria menor nas escolas privadas do que nos diversos níveis do setor público. Tais dados, de aparência desconcertante, decorrem de alguns fatos circunstanciais que merecem explicitação mais nítida. O primeiro é que a rede pública federal engloba precipuamente o ensino técnico e superior, cujos salários são diferenciados em relação à escola básica. O outro ponto estaria associado às grandes discrepâncias, às diferenças extremas existentes na rede privada, que inclui muitas pequenas escolas com poucos recursos, mas também grandes redes, escolas que visam a uma camada social de alta renda, incluindo-se escolas bilingues ou internacionais. No âmbito do ensino público, predomina certo achatamento salarial, que nivela de modo muitas vezes incompreensível estados ricos como São Paulo com outros de menor desenvolvimento econômico. Porém, no âmbito do ensino privado, as desigualdades são muito mais acentuadas.

A exposição da professora Maria Inês Fini também apresentou o que seriam as principais ações em andamento no MEC (Ministério da Educação) para a criação de uma política nacional de formação de professores da escola básica. Infelizmente, as considerações elencadas **ainda partem do princípio de que haveria um déficit de professores** para a educação básica, o que conduz à prefiguração de ações de financiamentos de cursos de licenciatura em escolas superiores privadas. O fato, no entanto, é que **a precariedade das condições de trabalho continua a ser o fator predominante** da falta de interesse pela docência como profissão.

Outras frentes de iniciativas para a formação inicial e continuada dos professores foi anunciada: adequar as licenciaturas à Base Nacional Comum Curricular, um documento recém-nascido no terreno educacional brasileiro, com tantas arestas ainda a serem aparadas que seus efeitos na formação dos professores ainda não podem ser minimamente vislumbrados. Além de tal aproximação com a BNCC, as diretrizes operacionais para as licenciaturas a serem encaminhadas ao Conselho Nacional de Educação registram ações como as seguintes:

- “- assegurar a inclusão de conteúdos relativos à educação Infantil e Alfabetização no currículo de Pedagogia;
- dar centralidade e importância à área de conhecimento de didática e prática de ensino;
- garantir identidade específica aos cursos de formação docente;
- inovação e interdisciplinaridade na Prática como componente curricular;
- formalizar a articulação entre as instituições de ensino superior e as redes públicas
- tornar o estágio e/ou a residência pedagógica um instrumento de formação, atração e retenção de professores.”

Além do fato de que **as intenções não apresentam um vislumbre sequer de ações de**

implementação, não representando mais do que um pensamento desejoso, alguns reparos podem ser feitos em relação a tal carta de intenções. O principal deles é o **desprestígio dos conteúdos disciplinares**, cuja importância não é minimamente destacada, ao mesmo tempo em que se registram destaques especiais, talvez exagerados, a elementos de didática, de metodologia e prática de ensino.

Em sintonia com o que foi dito anteriormente, figuram ações transversais que se referem à constituição de um Plano de Carreira e Remuneração:

- auxiliar as secretarias estaduais e municipais na elaboração de planos de carreira ou na adequação dos planos de carreira e remuneração para os profissionais da educação;
- possibilitar a simulação de diferentes alternativas para planos de carreira, levando em consideração seus respectivos impactos nas despesas com o quadro de pessoal;
- permitir que informações de planos de carreira de outros estados e municípios sejam importados para comparação e assimilação nas simulações realizadas.”

Como se pode perceber, **tais registros não conseguem ultrapassar sua dimensão retórica** e não fornecem elementos mínimos para viabilizar uma implementação efetiva.

Participação do professor Naomar Monteiro de Almeida Filho

O professor Naomar de Almeida Filho, como reitor da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), apresentou o Programa de Formação de Professores para a Educação Básica, criado por ele e sua equipe e em processo de implementação. A UFSB é uma universidade com três *campi*, situados em Itabuna, Porto Seguro e Teixeira de Freitas. Criada em 2013, começou a funcionar a partir de 2014, abrangendo, atualmente, 12 cursos, com um total de pouco menos de 3000 alunos. Entre tais cursos, encontra-se um Bacharelado Interdisciplinar, a partir do qual se constitui um Programa de Formação de Professores. As primeiras colações de grau de alunos da UFSB ocorreram no início de 2018. Os cursos apresentam diversas características inovadoras, tanto no plano das estruturas quanto no plano dos processos.



No plano das estruturas, o programa traz novas arquiteturas curriculares, com diversas trajetórias formativas. Colégios Universitários e Complexos Integrados de Educação compõem e complementam os recursos estruturais. No plano dos processos, o foco das atenções situa-se em práticas de aprendizagem ativa, com recurso intensivo a tecnologias digitais para ampliar os limites da cobertura. O modelo acadêmico baseia-se em regime letivo quadrimestral multiterno, compondo ciclos de formação com currículos modulares flexíveis. Também se destacam no projeto as políticas estruturais de inclusão e um formato organizacional leve para viabilizar a cobertura territorial e a articulação entre os diversos *campi*.

Não é difícil imaginar o quanto a personalidade entusiasmada do reitor está umbilicalmente ligada à criação de tal universidade e de seu original programa de formação de professores para a educação básica. A capacidade de articular e envolver a participação de professores, alunos e funcionários é perceptível a cada lance do relato. A criação dos Colégios Universitários na trilha hoje parcialmente adormecida das fecundas ideias de Anísio Teixeira é uma iniciativa preciosa no equacionamento dos estágios, ou mais apropriadamente ainda, na arquitetura de uma real residência pedagógica. A concepção

do Complexo Integrado de Educação (CIE), em parceria com a Secretaria de Estado da Educação da Bahia, logrou uma interconexão produtiva entre um Colégio Universitário, um Centro de Ensino Médio Integral, um Centro Noturno de Educação (para alunos do EJA), e um Centro de Formação Docente Continuada, inclusive em nível de pós-graduação.

Como toda iniciativa original, o Programa da UFSB estaria docemente condenado a superar três grandes desafios: a resistência do conservadorismo extremo, a explicitação de elementos mínimos para possibilitar a caracterização do projeto como um modelo passível de transferência a outros contextos e a sobrevivência do projeto ao entusiasmo do criador, que, em algum momento, precisaria se afastar de sua obra.

A despeito do entusiasmo dos seguidores e da consistência do programa, tais desafios aparentemente esgotaram os limites da resistência do criador. Menos de dois meses após o seminário no IEA, lamentavelmente, o professor Naomar Almeida Filho renunciou ao cargo de reitor e se afastou da liderança do Programa. Aparentemente, sua proposta **não logrou ultrapassar o terreno, às vezes inóspito, que separa os sonhos, as utopias, da formulação e realização dos projetos.**

Algumas das intervenções do público participante

A participação do público, tanto presencial quanto *on-line*, foi intensa e consentânea à natureza das ideias apresentadas nas exposições iniciais.

Algumas questões fizeram referência à falta de liberdade do professor, em sua labuta diária; uma reinterpretação desse constrangimento, no entanto, remeteu imediatamente à condição de trabalho do professor, que se situa na raiz de outras carências apontadas. Como condição de trabalho não se entende apenas o salário, incluindo-se outras dimensões



Mesa de apresentação da síntese dos resultados durante o Seminário I

essenciais, como a dedicação a apenas uma escola e a disponibilidade para ações, individualmente ou juntamente com os alunos, fora do horário das aulas. Tal disposição é crucial para o desempenho por parte do professor da função de tutor de seus alunos, não no sentido simplificado associado à educação a distância, mas sim na do orientador nos cursos de pós-graduação, ou, mais ainda, como parceiro no acompanhamento da aprendizagem.

Um destaque especial foi a menção ao desejável aproveitamento do professor mais experiente na preparação dos professores mais jovens. Como é amplamente conhecido, uma parcela decisiva da formação profissional é constituída pela formação em ação, em serviço, no “chão da fábrica” da escola, com a orientação de um profissional competente. Equacionar a necessidade formal dos estágios sem levar em conta esse tipo de contribuição dos professores em atividade é, no mínimo, um desperdício.

Houve referência à aprovação no Congresso Nacional, em abril de 2017, do projeto de lei do senador Cristovam Buarque, que autoriza o Poder Executivo a criar o Programa Federal de Educação Integral de Qualidade para Todos, e a Carreira Nacional do Magistério da Educação Básica. A abrangência do projeto torna inevitável a polêmica sobre a federalização das escolas; o outro propósito, o de tornar federal a carreira do magistério público desde a educação básica, tal como o é a carreira do Ministério Público, por exemplo, pareceu excepcionalmente pertinente e digna de todos os elogios.

Na prefiguração dos parâmetros para a formação do professor, não poderia deixar de haver uma referência incisiva sobre a discrepância nos currículos dos cursos referentes ao professor das séries iniciais do ensino fundamental e o profissional que atuará nas séries seguintes, incluindo-se o ensino médio. Palavras de ordem como interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, entre outras, estiveram presentes, bem como a distinção entre a formação de um professor especialista em uma disciplina, ou outra, supostamente generalista.

Sobre a gestão da escola pública, mencionou-se o fato de que a autoridade do diretor e a função da coordenação pedagógica parecem um tanto difusas, não havendo clareza, muitas vezes, sobre a quem o professor deve responder, em sua jornada ordinária. Em decorrência, parece frequente certa sensação de abandono, em meio à multiplicidade de tarefas prementes, decorrentes de uma carga de aulas quase sempre excessiva.

Ainda sobre a gestão da escola, foi dada ênfase à necessidade de uma gestão democrática, tendo havido ponderações sobre a necessidade de maior explicitação do significado de tal expressão. Sem dúvida, somente pode ter lugar na escola pública uma educação para a democracia, mas o funcionamento ordinário da escola não é uma cópia do (bom) funcionamento de um regime democrático. A educação básica tem a função precípua de construção da consciência pessoal, que é condição de possibilidade da vivência da autonomia. No caminho que leva da anomia da criança em seus anos iniciais de vida até a almejada autonomia, há o exercício da autoridade externa e a vivência da heteronomia na família e na escola. A consciência pessoal não brota naturalmente, como um processo de maturação.

As limitações decorrentes das condições de trabalho inadequadas dos professores da escola básica da rede pública foram evidenciadas em muitas intervenções, com destaque para o fato de um número expressivo de docentes atuarem em mais de uma escola, muitas vezes de sistemas distintos (municipal, estadual, particular). Tal fato constitui um obstáculo importante ao desempenho por parte do professor do necessário papel de orientador, conselheiro ou tutor de seus alunos.

Uma intervenção especialmente incisiva assinalou que, nos tempos que vivemos, com a crescente disponibilidade de bancos de dados, de onde se pode extrair informações sobre

quase tudo, a importância maior do professor é a de mapear os conteúdos relevantes para a realização dos projetos dos alunos, mas, mais do que tudo, é a de **ensinar a aprender a aprender**. Enquanto estão na escola básica, os alunos recebem a indicação de quais disciplinas devem estudar, e de quem serão seus professores, nas diferentes disciplinas; após saírem da escola básica, seguirão estudando e aprendendo. Estarão docemente condenados a estudar permanentemente, mas cada um deles terá a responsabilidade pessoal de escolher o que estudar, juntamente com o discernimento para distinguir quem tem algo a ensinar a cada um deles, no mundo do trabalho e na vida cotidiana. Tal autonomia de voo somente pode ser construída nos anos escolares se **as ações docentes extrapolarem o âmbito dos conteúdos específicos**, adentrando o terreno da metacognição, ou do aprender a aprender.

Sobre a excessiva fragmentação das disciplinas escolares, que pode conduzir à perda de significado e o conseqüente desinteresse por parte dos alunos daquilo que é apresentado pelo professor, foram feitas referências ao papel do professor como criador de centros de interesse a serem explorados pelos alunos. Dois pontos mereceram especial destaque. Um primeiro diz respeito à organização da escola, excessivamente pautada pelas aulas. Ainda que a aula permaneça sendo o espaço nobre, o espaço principal da atuação do professor, o planejamento das atividades escolares não pode basear-se exclusivamente em aulas. Espaços menores que o das aulas são necessários para uma interação pessoal professor-aluno, em atividades de orientação ou tutoria. E espaços maiores do que o das aulas, como o das atividades de estudo do meio ou o de atividades relacionadas com a arte e a cultura, por exemplo, são imprescindíveis para despertar o interesse por temas que poderão vir a ser explorados em salas de aula. É certo que o planejamento de atividades como essas exige dedicação do professor, que precisa de condições de trabalho adequadas para isso. Além disso, tais atividades não podem ser identificadas como mero divertimento, devendo estar associadas explícita ou tacitamente a ideias e valores a ser desenvolvidos nas aulas.

As observações anteriores conduziram a uma aproximação das ideias sobre a escola em tempo integral, uma vez que a extrapolação do espaço aula parece conduzir a uma necessidade de maior permanência na escola. Algumas considerações merecem registro. Primeiro, se existe uma aparente convergência com relação ao fato de que a escola não é lugar para se tratar apenas de conteúdos de natureza cognitiva, devendo incluir espaços para a formação psicoemocional, por outro lado, **não existe consenso sobre a necessidade de se permanecer o dia todo na escola**, numa época em que a aprendizagem é virtualmente ubíqua. Aprendemos na escola, em casa, no cinema, no trabalho, em múltiplos espaços. Há muito que a discussão sobre a escola em tempo integral reorientou seu foco, situando-o agora na escola integral. Esta seria a que possibilitaria uma formação integral, mas no sentido da integração entre os diversos conteúdos disciplinares, que precisam ser permanentemente articulados com os saberes e os valores vivenciados na sociedade, na vida extraescolar. A escola integral pode caber perfeitamente em um único período diário de funcionamento.

Algumas preocupações com a formação insuficiente do professor para a plena vigência de uma educação inclusiva foram feitas pelos participantes. A abertura e a disponibilidade para tais demandas são inteiramente pertinentes, ainda que não se possa ter a expectativa da plena formação de um professor para toda a amplitude das demandas. Uma parte importante das iniciativas de acolhimento e de provimento de atividades específicas em cada caso já seria provida com a melhoria substantiva nas condições de trabalho do professor. Reitera-se que formações específicas são desejáveis para um funcionamento

pleno do sistema escolar, mas em sentido amplo todos os alunos são especiais, todos apresentam demandas específicas no que diz respeito às relações humanas em seus aspectos socioemocionais.

Algumas intervenções puseram em destaque o fato de que os professores não são consultados, ou são pouco consultados em questões referentes à legislação que define o rumo da educação no país, como se a eles coubesse apenas a execução do que já se definira em outros orbes. Por outro lado, houve referências aos inúmeros fóruns de discussão, ao longo da construção e da tramitação da atual Base Nacional Comum Curricular, por exemplo. Houve um aparente consenso, no entanto, sobre o fato de que tais participações se revestem primordialmente de elementos formais, em um cenário em que as diversas funções dos atores participantes não parecem suficientemente nítidas. Dizer-se, por exemplo, que o Conselho Nacional de Educação impõe determinada legislação somente traduz um desconhecimento das funções do legislador e do conselho. Não vivemos um cenário de democracia direta; debater e delimitar com mais precisão a função dos diversos níveis de representação em que nos inserimos e de que participamos como cidadão e como profissional é uma tarefa ingente.

Um registro presente em diversas intervenções, inclusive naquela que encerrou as discussões foi o fato de que a principal carência da escola básica pública brasileira é a da explicitação de um projeto de nação, e da construção de um projeto educacional em sintonia com este. A Constituição brasileira determina a necessidade de um Plano Nacional de Educação, que tem sido formulado em termos de decênios, mas a efetividade de cada plano tem sido muito limitada. A razão principal pode ser o fato de que um plano constitui a etapa operacional da realização de um projeto; como não existe tal projeto, os sucessivos planos limitam-se à fixação mais ou menos arbitrária de melhorias em indicadores numéricos específicos, que podem não estar traduzindo os efetivos méritos ou deméritos do sistema educacional público. Não obstante a eventual competência técnica, os sucessivos ministros da educação parecem desempenhar primordialmente o papel de contabilistas, alocando verbas, muitas vezes já indexadas na arquitetura orçamentária, para algumas finalidades específica. O espaço para a criação de caminhos e de alternativas de superação das dificuldades reais da educação tem sido muito pequeno.

Outro recado pode ser depreendido de diversas intervenções nos debates realizados: é o que aponta a **necessidade de uma ação conjunta e coordenada, um verdadeiro mutirão entre os diversos atores envolvidos** como uma condição indispensável para a superação das dificuldades aparentes e o enfrentamento dos desafios reais, na busca da melhoria da qualidade da educação básica brasileira. A cooperação entre os diversos níveis de ensino, entre instituições públicas e privadas, entre organizações formais e informais constituiria o único caminho para se promover uma efetiva mudança no *status quo*, um ponto de inflexão no lento e inexpressivo crescimento educacional. Beira a mera caricatura um pitoresco relatório de uma importante instituição financeira mundial que trouxe a lume, a respeito da educação básica brasileira, a informação de que em 260 anos o desempenho dos alunos da escola básica será satisfatório em língua portuguesa. Segundo a mesma fonte, em matemática as coisas estariam melhores: em apenas 75 anos passaríamos a ter um bom nível de desempenho. Seria ótimo se isto fosse uma piada.

Síntese das propostas originadas no Seminário I

1. A melhoria das **condições de trabalho do professor** é exigência *sine qua non* para a criação e alimentação do interesse pelo exercício da profissão docente. Sem tal melhoria, quanto mais qualificado é o professor, mais ele se afasta da sala de aula da escola básica. A fixação de pisos salariais, que nem sempre são cumpridos, não é suficiente para instaurar uma significativa melhoria. Os profissionais da educação, assim como os da saúde e os da justiça, são servidores públicos no sentido mais radical da expressão. Não podem ter sua atuação regulada apenas pelo governo, nem apenas pelo mercado: a autorregulação por meio de entidades adequadas é imprescindível. O papel que a Ordem dos Advogados do Brasil desempenha na regulação do exercício do profissional do direito, ou o papel correlato que os conselhos de medicina representam para os profissionais da saúde precisaria ser desempenhado pelos conselhos de educação, em seus diversos níveis. O compromisso público que é inerente ao exercício adequado de uma profissão enraíza-se justamente na existência de tal autorregulação. Os conselhos de educação são vistos, algumas vezes, como órgãos do governo; no entanto, organicamente, deveriam ser instrumentos de mediação entre o mercado e o Estado, na regulação das atividades e na garantia de condições de trabalho adequadas aos profissionais da área.
2. Para enfrentar o desencontro entre as **formações do professor** do ensino fundamental – anos iniciais e o professor do ensino fundamental – anos finais/ensino médio, é necessário considerar de modo estrutural o abismo que separa as duas partes. A raiz mais funda de tal degrau situa-se na cisão existente até a década de 1960 entre o antigo curso primário e o curso ginásial, este com professores formados em nível superior e aquele com professores de formação no magistério em nível secundário. As sucessivas mudanças que conduziram ao ensino de primeiro grau, incluindo o primário e o ginásio, agora tornado obrigatório como etapa da educação básica, e ao ensino de segundo grau não incluíram qualquer ação efetiva para a integração das formações dos professores para os dois níveis de ensino. A posterior transformação da nomenclatura para ensino fundamental e ensino médio também não equacionou a integração. Uma distinção sintética da diferença de formação entre os professores das séries iniciais do ensino fundamental e os professores das séries finais e/ou do ensino médio diz respeito ao conhecimento dos conteúdos disciplinares: nas séries iniciais, temos professores de crianças; nas séries finais, professores de disciplinas. Trata-se de uma caricatura do que deveria ser a função docente nos dois subníveis do ensino fundamental, mas a clarificação do papel dos conteúdos na formação dos professores está longe de ser atingida, constituindo uma tarefa de grande magnitude.
3. Para dar consequência ao fato de que, atualmente, toda formação é uma formação inicial, devendo o professor assimilar a ideia de uma **formação continuada** ao longo dos anos da docência, precisaríamos discernir as ideias fundamentais de cada tema disciplinar dos inúmeros complementos que comumente lhe são associados. Uma apresentação adequada daquelas ideias possibilita a ampliação ou o aprofundamento do conhecimento a qualquer momento que se julgue necessário. Os currículos dos cursos de formação de professores precisariam incorporar tal perspectiva, evitando uma ampliação cada vez maior no número de disciplinas e/ou de horas de atividades.

Longe de significar uma diminuição ou uma simplificação exagerada: não é preciso nem possível aprender tudo enquanto estamos na escola. A formação em serviço pode se dar em horários especiais de trabalho nas escolas, como também por meio da supervisão ou da orientação de um colega/professor mais experiente. A previsão de um retorno periódico às salas de aula, em cursos de aperfeiçoamento, de mestrado ou de doutorado também precisaria permanecer no horizonte da carreira do professor. Quem para de aprender, frequentemente também deixa de entender as dificuldades dos alunos, o que pode acarretar uma diminuição do entusiasmo pelo ensino, elemento vital na atuação do professor.

4. Para valorizar, inclusive financeiramente, o bom desempenho do professor dedicado, é importante criar incentivos à **permanência na sala de aula**. A concentração das atenções apenas na melhoria de indicadores numéricos do desempenho não parece uma perspectiva adequada. A dedicação às tarefas cotidianas, o desempenho efetivo das funções de orientação ou tutoria dos alunos, a participação na gestão da escola por meio da partilha de responsabilidades em eventos ordinários ou especiais são apenas alguns exemplos de espaços de atuação a serem considerados na apreciação do desempenho do professor. **Pressupõe-se uma gestão da escola que esteja aberta, incentive e valorize a participação do professor**, e que existam as condições de trabalho para viabilizar que os docentes efetivamente “vistam a camisa” da escola. Trabalhar simultaneamente em mais de uma escola torna tal participação improvável.
5. A transformação da **carreira do magistério** em uma carreira de Estado, reunindo docentes de todos os níveis de ensino, da educação básica à superior, de modo similar a uma carreira como a do Ministério Público é uma meta ambiciosa, simbolicamente poderosa e economicamente viável, dependendo de como se organizaria sua implementação. O Projeto de Lei 2 286/2015, de autoria do senador Cristovam Buarque, foi aprovado por unanimidade na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, em 11 de abril de 2017. Restam ainda uma tramitação em outras comissões e a votação no plenário. O projeto autoriza o governo federal a uma federalização gradual da educação básica, diante da importância de tal nível de ensino, que constitui uma condição de possibilidade da plena vigência de um regime democrático e da urgência de melhoria da qualidade. O projeto autoriza ainda a criação de uma carreira nacional do magistério da educação básica. Dois pontos principais merecem ser destacados. Em primeiro lugar, a carreira a ser criada poderia ser do magistério da educação pública, incluindo o nível superior. A razão da inclusão seria possibilitar que um professor de uma universidade pública pudesse dedicar alguns períodos de sua atividade profissional à sala de aula da educação básica, mantendo a remuneração correspondente ao ensino na universidade; por outro lado, um professor da educação básica, ao concluir um mestrado ou um doutorado em sua área de atuação, poderia automaticamente passar a receber o salário correspondente a tal titulação mantendo-se em sua sala de aula original. De modo geral, a possibilidade de circulação de professores competentes em suas áreas de atuação nos diversos níveis de ensino poderia ser um fator extremamente positivo. Outro ponto a ser destacado é que, da forma que foi proposto, o projeto certamente encontrará resistências não propriamente acadêmicas no que tange às verbas para a educação básica, diretamente alocadas nos municípios. Seria muito importante sublinhar que a federalização proposta diz respeito à responsabilidade pela busca

da qualidade da educação em tal nível de ensino, ainda que a dinâmica das ações educacionais efetivas continue a ser realizada em nível local. Tal como no caso da carreira do Ministério Público, os concursos e os salários seriam idênticos em todos os estados, mas o exercício profissional teria que levar em conta primordialmente o contexto local.

6. Para equacionar a **função dos estágios**, um elemento insubstituível articulador entre a teoria e prática na formação do professor, já vai longe o tempo em que a associação do estatuto do estágio docente com o da residência médica parecia uma boa comparação. Os problemas específicos enfrentados pela residência vieram revelando uma situação crítica, que, às vezes, inviabiliza tal etapa de formação por ausência de vagas, outras vezes, torna-a indesejável pelos médicos, em razão de condições de trabalho inadequadas. No caso do magistério, uma saída estrutural pode ser tentada com a articulação e a partilha de responsabilidades entre a instituição formadora e as boas escolas básicas, com o aproveitamento de professores experientes e competentes na iniciação dos professores de todas as áreas ou disciplinas. Isto deveria consistir em atividade profissional remunerada e não apenas uma colaboração dadivosa de profissionais. Um credenciamento adequado de instituições e de docentes seria a condição de possibilidade dessa partilha de responsabilidades. O sistema ainda carece de uma política para a criação de vagas em residência, favorecendo uma formação específica em temas a serem criteriosamente mapeados em função do interesse social e da vocação das instituições envolvidas. Não adianta sobrecarregar a escola com grande número de residentes realizando trabalhos difusos, cumprindo-se apenas exigências formais. Isso pode perturbar o trabalho dos profissionais médicos dos hospitais e das escolas sem a contrapartida imprescindível que é a formação dos residentes. Ademais, seria necessário que a supervisão dos alunos fosse levada a efeito por professores experientes, com desempenho profissional exemplar.
7. Para viabilizar a atuação ordinária em **uma única escola**, evitando a anomalia das jornadas acumuladas, com um excessivo número de alunos sob a responsabilidade de um professor, uma melhoria substantiva nas condições de trabalho teria que ser implementada. Porém, uma ação pública nesse sentido não poderia resumir-se a isso. A organização da escola precisaria revestir-se de um caráter integral, incluindo-se espaços que ultrapassam o espaço aula. Outras atividades que envolvam a participação direta de professores e alunos sem relação exclusiva com os conteúdos disciplinares precisam ser realizadas, o que exige tempo de preparação. As aulas são espaços nobres da escola, mas não podem ser os únicos espaços do conhecimento disponíveis. Se necessário, para viabilizar a existência de múltiplos espaços, o número de aulas poderia ser reduzido. A convivência entre professores e alunos em diferentes situações é fundamental para uma formação pessoal que vá além das matérias lecionadas.
8. Para aumentar a **liberdade e a responsabilidade dos docentes**, em sintonia com o aumento de sua autoridade e de sua responsabilidade na gestão da escola, a gestão precisa ser aberta à participação de todos os envolvidos. A diversidade de funções representadas por diretores, coordenadores, professores, funcionários e alunos precisará ser levada em consideração. Discursos simplificados do tipo “é preciso que os alunos sejam protagonistas”, ou “os professores precisam ser protagonistas” parecem

essencialmente equivocados. Não somos formados para sermos sempre protagonistas. Representamos múltiplos papéis, algumas vezes somos protagonistas, outras vezes somos coadjuvantes, em outras, ainda, somos meros figurantes. Os alunos são seres em formação, com um processo de conscientização em construção. O exercício da autoridade é fundamental na construção da consciência, nunca pode ser aceitável que seja associado ao mero autoritarismo. Uma autoridade pertinente, que se exerce com tolerância, nunca ultrapassa os limites institucionalmente fixados. E o exercício de uma autoridade, em qualquer circunstância, sempre deverá estar associado a uma correspondente responsabilidade.

Seminário II

Qualidade na Educação Básica

Na abertura do Seminário, o professor Paulo Saldiva, diretor do Instituto de Estudos Avançados, saudou os presentes e enfatizou a importância que atribui ao Grupo de Estudos sobre a Educação Básica, dada a relevância do seu trabalho para o futuro de nosso país. Realçou a dificuldade de responder a questões como o que caracteriza uma boa escola, ou como formar pessoas com valores e cultura em cada circunstância. Insistindo que não temos o direito de ficar indiferentes ao que acontece na educação no Brasil, afirmou que é preciso levar o debate para todas as esferas, informando o que seria discutido na ocasião. Não perdermos a esperança, segundo ele, já é um grande desafio.

Em seguida, o professor Nílson José Machado lembrou que a proposta do Grupo de Estudos envolve seminários sobre cinco temas da educação básica: o magistério, a ideia de qualidade, o papel das tecnologias, os documentos reguladores, e as experiências inovadoras. Sobre a qualidade na educação, tema do presente seminário, disse que a professora Guiomar Namó de Mello faria a primeira apresentação, brevemente comentada pelo professor Luís Carlos de Menezes. A segunda apresentação seria feita pelo Secretário Estadual de Educação de São Paulo, José Renato Nalini. Após as apresentações, ficaria aberta a palavra para discussão.

Síntese da apresentação da professora Guiomar Namó de Mello

Alguns pontos mereceram especial destaque na apresentação; a seguir, estão relacionados, de maneira propositiva.

1. É importante avaliar o desempenho do aprendizado escolar. **Uma boa educação é medida por resultados.** Qualidade da educação básica pode ser verificada diretamente pelo desempenho no aprendizado escolar, que não está sendo garantido, o que pode ser ilustrado com resultados de avaliações gerais. Na Avaliação Nacional da Alfabetização, por exemplo, verifica-se que mais da metade dos alunos no terceiro ano do ensino fundamental possuem nível insuficiente em leitura e em matemática.
2. Em termos gerais, pode-se apontar o que seria uma educação básica de qualidade em função dos desafios em diferentes dimensões. Qualidade da educação não é só social, mas temos grandes desafios sociais como aquecimento global, intolerância religiosa, sectarismo político, autoritarismo e ameaças à democracia. Também no plano pessoal há desafios como empregabilidade, convivência e capacidade de sustentar um projeto de vida, pois o jovem está em uma situação complexa, sendo grupo de desempregados no mundo muito maior entre os jovens. No plano econômico, há desafios como globalização, inovação, desenvolvimento sustentável, a quarta revolução industrial.



3. **Tornar a educação básica uma política pública estratégica e prioritária.** Entre nossos desafios a superar nas escolas para a educação do século XXI, aponte-se que nossa agenda nunca foi estratégica nem prioritária, não valorizando mérito e avaliações, faltando ainda a transição do ensino para a aprendizagem, pois o ensino ainda predomina, faltando a incorporação das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) e tomar as competências como referência.
4. **Implementar e valorizar o processo de certificação dos professores.** Apesar de nosso velho discurso em defesa da educação básica, ela não é estratégica, nem prioritária, como foi em outros países da América Latina. No Brasil, começamos nossa educação pelas universidades, pelas Belas Letras, Faculdade de Medicina de Salvador, Faculdade de Direito de São Paulo. Foram os jesuítas que começaram o ensino da leitura e escrita no Brasil. Até hoje, somos o único país que ainda não tem um processo de certificação de professores.
5. **Deslocar a ênfase no ensino para a aprendizagem.** A ênfase na aprendizagem é importante. Mudar a ênfase do ensino para a aprendizagem foi como uma revolução copernicana praticada pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394, de 20 de dezembro de 1996), ainda inconclusa, além do que é preciso ter as competências como referência, que são operadoras do currículo.
6. **Assumir a educação básica como representada nas 10 competências da BNCC.** As competências que dão o sentido mais geral da formação básica pretendida podem ser ilustradas pelas dez competências da Base Nacional Curricular Comum: conhecer para intervir no mundo; exercitar curiosidade, investigar, formular hipóteses; reconhecer, valorizar e fruir cultura; utilizar linguagens, expressar, produzir sentido, compartilhar; formular, negociar e defender ideias; utilizar TIC, buscar informações, produzir conhecimentos; fazer escolhas sobre seu futuro; conhecer-se, cuidar de sua saúde física e emocional; exercer empatia, promover o respeito ao outro; agir pessoal e coletivamente com autonomia e responsabilidade.
7. **Valorizar o desenvolvimento de competências socioemocionais.** Fica claro, que não são somente competências cognitivas e práticas, mas também envolvem traços de caráter mais importantes, que são as competências socioemocionais, que educadores perseguem faz muitos anos. O modo como estão sendo articuladas hoje é novo e uma lista de qualificações com tal sentido envolveria, por exemplo: autoconsciência, sensibilidade, autoestima, empatia, tranquilidade, curiosidade, motivação, entusiasmo, inovação, coragem, determinação, perseverança, tenacidade, carisma, autoconfiança, auto disciplina, adaptabilidade, flexibilidade, tolerância, senso de justiça, respeito, lealdade, honestidade, acolhimento das diferenças, sensibilidade social e cultural, responsabilidade, integridade, paciência, senso de oportunidade, engajamento e consistência.
8. A BNCC foi concebida de forma que a cada competência correspondesse um número de habilidades, efetivadas em atividades a serem realizadas por estudantes ao longo de sua vivência escolar, em contexto, associadas à situação vivida, relacionadas a aspectos cognitivos, respeitada a progressão no aprendizado, e tendo avaliações com indicadores de resultados.

9. **Estabelecer política curricular consistente, gestão escolar eficaz e docência qualificada.** O desafio da qualidade se enfrenta com política curricular consistente, gestão escolar eficaz e docência qualificada. Esta última depende de boa formação inicial, formação continuada, assim como de atratividade da carreira e condições adequadas de ingresso. Por isso, é urgente mudar a formação do professor e as condições de seu trabalho.
10. A gestão escolar também precisa ser aperfeiçoada com o propósito de garantir foco do currículo na formação continuada, no exercício de liderança e na gestão dos resultados, tudo isso orquestrado no projeto pedagógico. Para tanto, é preciso admitir que o curso de pedagogia não forma gestores. É preciso um curso de especialização para gestores com perfil de liderança, que saibam administrar conflitos e ser formadores de professores na própria escola.
11. **Focar no currículo.** O foco no currículo precisa ser garantido, quando se pretende educação de qualidade e, para isso, é essencial: impedir fragmentação e proliferação de projetos; facilitar acesso ao conhecimento; identificar dificuldades para o que é preciso acompanhar, observar e ouvir; promover a educação continuada; impedir a fragmentação em inúmeros projetos alheios ao sentido principal da escola; garantir a presença dos professores em aulas.
12. **Valorizar a formação de professores.** Professores bem preparados são condição essencial para educação de qualidade e deles se deve esperar domínio pedagógico do conteúdo a ser ensinado, o conteúdo tradicional que é muito importante. Mas a qualidade na educação se revela no conhecimento que a criança conseguiu produzir na escola. Isso é o que se aponta na BNCC, e a escola é que sistematiza, que faz um instrumento de aprendizagem.
13. **Coordenar conteúdos, tempo e espaço.** Tempo talvez seja a variável mais importante da gestão pedagógica e da gestão da sala de aula. Tempo e espaço são termos de uma equação e opções a serem feitas para resolvê-la, considerando espaço e tamanho da turma, tempo frente à classe, tempo para reunir, analisar, refletir em conjunto. O tempo é nosso maior aliado e nosso maior inimigo. A boa escola é a que consegue articular os diferentes tempos: tempo da criança, do professor aprender, o tempo da escola, o tempo para pensar a respeito. E temos o problema do tempo integral. Nenhum país tem tempo integral. A escola padrão é a de 6 horas. O importante é dar uma hora a mais.
14. De nada serve criticamos a avaliação que já estamos realizando quando o problema é não sabermos como utilizar de forma melhor os resultados da avaliação, passando de diagnósticos a prognósticos e destes a propostas de ação.

Síntese de comentários do professor Luís Carlos de Menezes

Enunciadas de maneira propositiva, seguem as considerações do professor Luís Carlos de Menezes referentes à exposição da professora Guiomar Namó de Mello.



- 1. Educar é promover pessoas, preparar para a vida e o trabalho, desenvolver competências e valores bem como fazer melhor uso dos recursos de que se dispõe.** A qualidade da educação se expressa na realização dos seus objetivos nas condições em que se realiza, em prática com os estudantes com quem realmente se trabalha.
- 2. Assumir que a boa escola é a boa escola em suas circunstâncias.** Por exemplo, alfabetizar crianças de comunidade e famílias analfabetas começa por suas professoras mostrarem o gosto pela leitura, o que seria dispensável para crianças já ambientadas a livros e textos de toda sorte. A qualidade na escola se revela ao saber associar recursos de que se dispõe para os objetivos comuns da educação básica, o que depende de seu contexto e da relação que se estabelece com a comunidade onde se atua.
- 3. Valorizar a formação dos professores e reconhecer progressos na educação básica.** Para avaliar a qualidade da educação brasileira vale a pena compreender que fizemos alguns progressos nas últimas décadas, como a educação infantil ser reconhecida como educação e sua educadora ser reconhecida como tal, assim como a universalização do acesso ao ensino fundamental e a ampliação do ensino médio. Mas isso não foi acompanhado pela necessária formação de professores e ter crescido em quantidade não correspondeu a manter qualidade. Um problema à parte é a distância entre centros formadores e escolas, pois professor se forma na escola, onde aprende seu trabalho exercendo-o com boa supervisão.
- 4. Reconhecer que avaliações são necessárias e que tiveram grandes progressos nos últimos anos.** Também termos desenvolvido avaliações para dimensionar a qualidade foi um importante progresso das últimas décadas, com Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), Prova Brasil, Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), participação no Pisa (Programme for International Student Assessment). A avaliação dos resultados mostra problemas e até por isso tem sido muito importante. Possivelmente a implementação da BNCC pode estabelecer novos parâmetros para a avaliação a serviço do aprendizado, não vice-versa como tem acontecido. Uma condição brasileira para ter uma base curricular comum é dispor de unidade de idioma, a despeito de sua enorme dimensão territorial e de sua rica variedade étnico-cultural em todas as suas regiões.
- 5. Admitir que, doravante, quem trabalhar há de desenvolver critérios estéticos e éticos que as máquinas não têm.** Pensar na qualidade em educação é pensar na nação, que a construção da cidadania e do desenvolvimento econômico passa pela escola. Se perdemos terreno na industrialização, seria ainda mais grave nos descuidarmos na atual revolução produtiva, em que sistemas e máquinas fazem quase tudo. Daqui

para frente, quem for trabalhar terá de ter critérios estéticos e éticos e desenvolvê-los depende de escolas com outras propostas e práticas, sem estudantes perfilados e em silêncio, mas mobilizados por questões e projetos. Uma nova qualidade que teremos de buscar.

Síntese da apresentação do professor José Renato Nalini

A seguir, são apresentados alguns dos destaques da exposição do professor José Renato Nalini.



1. Reconhecer que nossa era está ameaçada por três angústias (**maltrato do meio ambiente, desigualdade social e econômica, bem como efeitos da quarta revolução industrial**) que convulsionam o mundo e afetam a educação. Nossa era é ameaçada também pela falência da democracia representativa. No Brasil, falta consenso sobre o que fazer. Educação é direito de todos, mas dever do estado e da família, ou seja, em colaboração com a sociedade o que não tem sido observado enquanto dever da família e da sociedade.
2. **Assumir a educação básica como sistema complexo.** O governo do estado de São Paulo dedica 30% de seu orçamento, ou seja, 30 bilhões de reais, para a educação, e isso tem sido insuficiente para atender a todas as demandas, porque a educação é um sistema complexo. Nossa rede escolar estadual tem 5469, quase 4 milhões de alunos, milhares de pessoas na folha de pagamento (90% do orçamento). Temos 240.000 professores, 70.000 não estão em atividade docente. Isso obriga o estado a contratar professores temporários e é sempre o mesmo orçamento que tem de atender a essas demandas.



José Renato Nalini , Paulo Saldiva e Nílson José Machado

3. **Coordenar esforços da escola, família e sociedade em favor de uma educação básica de qualidade.** Família e sociedade precisam fazer mais pela educação. Isso está sendo negligenciado e há uma natural insatisfação do professor com aqueles alunos que não têm a mesma consideração com seus mestres. Antes, os pais estavam ao lado da escola ou do professor, hoje, estão do lado do aluno. Não exigimos ordem, disciplina, respeito, hierarquia, obediência, eficiência, mas facções criminosas são extremamente eficientes e seus integrantes são respeitosos, obedientes, enquanto nós negligenciamos em nome de um psicologismo, não se pode falar que uma criança tem que obedecer.
4. **Superar a defasagem entre edifícios e sistemática (Século XIX), professores (Século XX) e alunos (Século XXI).** Nossa escola está defasada e encontramos resistência dentro da própria estrutura da Secretaria da Educação para se passar do físico para o virtual. Precisamos dominar a cultura digital e o professor precisa saber desafiar a curiosidade do aluno. O compromisso da escola pública precisa ser distribuído entre os entes federados: município com a educação infantil e fundamental I; o estado com o fundamental II e ensino médio; a União com o ensino universitário.
5. **Diminuir ou eliminar a evasão no ensino médio.** No ensino médio, responsabilidade primordial do governo do estado, é muito triste verificar que é o nível com a maior evasão, o aluno foge da sala de aula. As escolas têm salas ociosas, vazias, e os barzinhos das imediações repletos de alunos. Os pancadões, os funks atraem muito mais. Precisamos acordar para isso. Precisamos oferecer ao aluno algo que torne o ensino sedutor, prazeroso, lúdico, uma oportunidade para ele compartilhar experiências.
6. **Considerar o diretor a alma da escola.** A rede estadual de São Paulo é uma estrutura complexa e difícil de ser administrada. O diretor pode ser considerado uma alma da escola. Mesmo em uma fase de penúria, de restrição orçamentária, temos escolas que funcionam perfeitamente. Um diretor entusiasta faz com que a escola funcione, tenha uma equipe coesa, conversam com pais e mestres, estimulam os grêmios estudantis.
7. **Investir no desenvolvimento de competências socioemocionais, tornar o aluno mais feliz e comunicativo.** Que tenha vontade de permanecer na escola e fazer amigos, que tenha projeto de vida. Mas, há problemas estruturais em uma rede como a nossa, que é muito antiga, com tudo muito consolidado. A educação é algo muito sério para ser deixada só com o governo, ela é um projeto supranacional.
8. **Enfrentar e resolver problemas estruturais (oscilações demográficas, alimentação, transporte, formas de gestão).** Com a oscilação demográfica, há redução de matrículas e esvaziamento de prédios. Convênios para alimentação escolar e transporte são complexos e a forma de administração é arcaica e burocrática. O que o estado contrata é mais dispendioso, mais ineficiente do que a gestão privada, ele fica muitas vezes vitimado por cartéis que nem sempre estão sob o controle da licitude. Quanto aos transportes escolares em São Paulo, há sérias dúvidas de que estejam sob o controle de empresas lícitas. Se houvesse uma participação maior da nossa sociedade para ajudar a fiscalizar seria muito mais eficaz. Entre os grandes desafios, está tornar a educação sedutora. O jovem nem sempre se interessa em ficar em uma sala em que o último da fila só vê a nuca do colega da frente, com 13 disciplinas e somente aulas expositivas.

Ninguém explica por que tem que resolver uma equação, pois não sabemos mostrar o link da escola com a vida.

9. **Incorporar no contexto da escola o uso de recursos digitais, o empreendedorismo, ou seja, oferecer uma educação que tenha futuro no mundo do trabalho.** A BNCC propõe um núcleo comum e depois trilhas formativas. Precisamos ter um ensino mais agradável. Podemos sair da sala de aula, fazer estágios, sair para a cidade. Precisamos permitir que o aluno escolha trilhas de acordo com suas inclinações, dar voz e vez ao estudante dentro da escola. Os alunos deveriam poder usar o celular na sala de aula, projeto que está sendo discutido na Assembleia Legislativa.
10. **Valorizar a formação do professor e sua atuação profissional.** O mestre precisa ser alguém que estimule o despertar da curiosidade intelectual, já que conhecimento está disponível e acessível a qualquer celular e os alunos não aguentam permanecer em fileiras durante horas, ouvindo aulas prelecionadas. A cada 18 meses, o acervo de informação dobra e é preciso ensinar o aluno a aprender. Requalificar o magistério depende de cursos de formação docente serem reinventados. O professor precisa ser valorizado com remuneração compatível, mas com o resgate da autoestima de uma carreira em declínio.
11. **Reconhecer que os processos de aprendizagem não se circunscrevem à sala de aula, também há o contexto familiar e cultural.** Se a família não toma conhecimento da escola, o aluno não se sente motivado a estudar. Família é outra Instituição em crise, mas não importa sua constituição, o importante é que se interesse pelo aproveitamento do aluno. Nesse sentido, vale mencionar o programa Escola da Família: abertura aos sábados e domingos para a comunidade; universitários que recebem meia bolsa para cursar faculdades privadas; voluntariado que auxilia a implementação de uma série de atividades, como reforço escolar, teatro, cinema, esportes, artes, cultura, oficinas de artesanato, cuidados com a horta e com o jardim, formação de bosque, pequenos reparos no prédio etc. Outro projeto é a adoção afetiva, com aproximação informal, com identificação de áreas de interesse, principais necessidades, índice de vulnerabilidade da escola, desenvolve-se o sentido de pertencimento, a constatação de que a escola é do povo, construída pelo povo: 365 escolas já foram afetivamente adotadas.
12. **Reconhecer a disponibilidade do conhecimento no Século XXI e o lugar das tecnologias digitais.** O século XXI será a era do não-emprego e as profissões existentes desaparecerão em breve, o inesperado nos aguarda. O mundo será diferente e ninguém sabe exatamente como será: robótica, inteligência artificial, internet das coisas, nanotecnologia, biotecnologia, elaboração de *software*, controlador de sistemas etc. O que será necessário para ser vivido dignamente? Estimular o empreendedorismo, a criatividade, a audácia e a ousadia, redesenhar a educação, reinventar a escola, compreender qual a expectativa da infância e da juventude, ajudá-las a enfrentar o futuro da imprevisão e da incerteza.

Comentários do professor Paulo Saldiva

Convidado a comentar a exposição do professor José Renato Nalini, o professor Saldiva fez as considerações a seguir.



1. **É preciso pensar e ousar dizer como devem ser a escola e o processo de aprendizagem.** Na conclusão dos trabalhos, o diretor do IEA-USP afirmou, entre outras considerações, que é preciso pensar e ousar a dizer como vai ser a escola e o processo de aprendizado. Se o objetivo maior da escola é possibilitar que o aluno aprenda e descobrir o encantamento do aprender, não haveria nada melhor do que mudar a forma como estamos dando os cursos.
2. **Temos de tornar a escola interessante.** Uma escola desinteressante não só para os seus alunos, mas um processo de aprendizado tedioso para todos: é preciso ousar pensar como vai ser isso no futuro. Esse é um problema mundial. No Brasil, a solução possivelmente passará à margem da estrutura formal da educação, se esta não se modificar. Há mais pessoas aprendendo em redes sociais, no Google, do que na escola. E não é somente a escola básica, também a universidade precisa ser repensada.

Alguns registros da participação do público

Os participantes do Seminários expressaram variadas considerações, algumas das quais são elencadas a seguir.

1. **Promover a integração entre escolas pertencentes à esfera federal, estadual e municipal.** Há muitas escolas próximas umas das outras, pertencentes a diferentes esferas de governo. Em umas, há recursos não disponíveis nas outras. A proposta é possibilitar o compartilhamento de recursos, apesar de pertencerem a diferentes esferas públicas.
2. **Adotar uma escola como projeto piloto.** O professor Saldiva relatou que, na Faculdade de Medicina da USP, montaram um curso preparatório aos exames vestibulares em que os alunos de primeiro e segundo anos dão aulas gratuitamente. Outros cursos fornecem material didático. No projeto Profissões, participam diferentes professores da USP para falar sobre o que fazem como médicos, advogados, engenheiros etc. O professor Saldiva considerou a ideia de se pedir aos grupos do IEA para dedicarem um final de semana por mês para falar a esses alunos. Ponderou que, nessa forma de divulgação, pensamos estar ajudando, mas, em verdade, estamos sendo ajudados. A professora Yvonne Mascarenhas comentou que, no câmpus da USP em São Carlos, desenvolvem-se atividades com alunos do ensino fundamental. O projeto é mantido pela empresa KPMG e se chama Pequeno Cidadão. Participam crianças de famílias carentes, que ficam no contraturno da escola e fazem atividades diferentes das que lá realizam. A professora lembrou também os projetos temáticos da Fapesp (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) e do estímulo que trouxeram para docentes interessados na área de difusão. Por fim, ela mencionou o Centro de Difusão Cultural, para alunos do ensino médio, no qual ela participa como integrante do IEA. Disse sentir-se bem-vinda

em várias escolas fazendo atividades, levando projetos relacionados ao currículo, com temas transversais, que duram todo o semestre. Tais projetos possibilitam a experiência de os alunos buscarem informações, sob a orientação de um professor. Nesse contexto, eles aprendem a obter, sistematizar e apresentar informações obtidas em livros ou na internet. São feitas perguntas sobre um tema e os alunos são divididos em pequenos grupos. Há professores que recebem bolsa e conseguem contagiar a escola, favorecendo a interação com professores de outras disciplinas. Dentre as atividades do Centro, os alunos fazem palavras cruzadas, criam poesias, ou seja, produzem objetos que podem levar para casa. É um trabalho, de “formiguinha”, muito importante, pois estimula muitos alunos, que são bem-sucedidos quando fazem o exame vestibular.

3. **Avaliar se o que se aprende agora continuará sendo relevante.** O professor Saldiva comenta que o mundo está cheio de insegurança, não sabemos se vai haver emprego. Há sérios dilemas sendo discutidos. Até o setor produtivo automobilístico decidiu que o carro não mais vai ser posse, mas uso. As empresas de petróleo estão se transformando em indústria de energia. O setor de serviços digitais permite a criação de um novo mundo a partir do uso do teclado. Não sabemos se o que está sendo acumulado ainda vai servir de alguma coisa. Talvez seja conveniente montar um grupo para fazer futurologia e estudar formas de ela servir em nosso sapato. O professor Saldiva convidou à visita ao Santa Fé Institut, pois lá se pratica talvez a experiência mais radical de aprendizado apoiada na teoria de sistemas complexos para a aprendizagem. É uma escola em que tudo é problematizado e não dividido em disciplinas e em que se tem uma grande autonomia. Trata-se de co-responsabilizar o aluno por sua aprendizagem.
4. **Pesquisar razões pelas quais alunos do ensino médio abandonam a escola e o que fazem neste tempo.** Alguém da plateia perguntou se há algum estudo visando a entender para onde vão os jovens que abandonam a escola e se há estratégias para trazê-los de volta para a escola. Para o professor Nalini, em relação à evasão, há algumas hipóteses. Há uma geração “nem, nem” (nem estuda, nem trabalha). Há alunos que a própria família quer que deixem a escola e vão trabalhar. O ensino integral, neste sentido, deveria começar na educação infantil para a criança se acostumar a ficar mais tempo na escola, com atividades agradáveis. Mas, começamos a escola integral pelo ensino médio. E a família já está esperando que o filho comece a trabalhar, para que seja um braço a mais para sustentar. Com o projeto Quem Falta Faz Falta, a Secretaria da Educação tem feito, junto com os grêmios, uma busca ativa dos alunos faltantes por WhatsApp, cartinhas, telefonemas, grupos de aluno vão às casas. Mas, o Secretário acredita que o primeiro motivo é que a aula é desinteressante. Há professores que conseguem fazer aulas gostosas. No nível fundamental I, os alunos têm uma professora, que sabe o nome do aluno, a sua história, é sua confidente, tem um relacionamento materno. Esse aluno vai para o ensino médio com 13 professores, que não vão conseguir guardar seu nome porque têm que dar a sua disciplina em muitas salas, muitas vezes em outras escolas e em outros municípios. É um professor cansado, que tem uma matéria a dar e não consegue se relacionar com o aluno. O aluno se sente muito desprotegido, abandonado. Sendo de 13 professores, não é de ninguém.
5. **Especialistas aceitam ser adotados por uma escola.** O professor Menezes mencionou sua experiência em ter sido adotado por duas escolas. Uma estava em grande dificuldade,

quase fechando. Era difícil ajudar no começo. Uma secretária pôs fogo no piano da escola e só chegou a ser afastada um ano depois. Uma professora de educação física humilhava os alunos e também foi difícil afastá-la da escola. Com muito trabalho, a escola se tornou referência e passou a ter tempo integral. O outro caso foi com uma escola técnica estadual e o comum entre essas duas escolas tão diferentes era que, em ambas, o corpo docente não pertencia à escola, mas tinha sido adotado por ela voluntariamente. Portanto, uma enorme diferença é um corpo docente que está na escola porque deseja. Na maior parte, o diretor não pode escolher seus professores, pois eles vão para lá por atribuição. Muitos faltam boa parte do mês e não podem ser afastados. É como se em uma empresa o diretor ou o gerente não pudesse escolher seus engenheiros. A falta de autonomia de gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola são problemas graves, apesar de se saber que os professores têm direitos estatutários.

6. **Reconhecer que a escola precisa inovar e saber oferecer perspectiva aos alunos.** Alguém da plateia comentou que é desafiante ser professor quando se compete com o tráfico ilegal bem organizado, a oferecer propostas “vantajosas” aos alunos. Além disso, alunos julgam obsoleto o roteiro da escola. Daí, concluiu que os professores precisam saber inovar, pois o aluno pesquisa no Google ou no YouTube e vê a mesma aula de forma muito melhor. O professor em sala de aula só tem o giz e as mídias têm técnicas audiovisuais cada vez mais sofisticadas. Outro desafio é a escola oferecer perspectivas (de trabalho, de opções de vida) aos alunos.
7. **Refletir sobre a diferença entre ensinar pela utilidade e para se adquirir conhecimento.** Outra pessoa da plateia pediu para se discutir a diferença entre ensinar algo por sua utilidade ou por seu valor científico ou literário. Lembrou que certos alunos perguntam: “Para que serve isto?” Qual a diferença entre utilidade e curiosidade para aprender? O professor Nílson Machado comentou que temos de rebater a ideia do “para que serve?”. A escola fundamental não seria lugar para isso, mas o lugar do “o que significa?”. O significado do que ensinamos tem que existir. Uma brincadeira, a ficção, tem significado. Não vivemos só de fatos. Ciência quer dizer conhecimento em latim, mas, hoje, ciência quer dizer um modo de conhecer. Há muitos outros modos de conhecer, por exemplo, a arte ou a religião. O significado é que não é delegável. Hoje, a técnica toma o lugar do significado. Os alunos não sabem o que estão fazendo. Para o professor Menezes, as coisas mais importantes são as que não servem para nada, sendo preciso que compreendamos isso para repensar a escola: “Não fazemos amor para fazer filho. Fazemos amor porque é gostoso”. Pensar a escola no sentido de sua serventia seria algo tragicamente incompreensível. Trata-se, pois, de aprender a conviver, estabelecer amizades ou inimizades, demarcar diferenças. São aprendizagens que valem para depois da escola e também em seu transcurso. Segundo o professor, Dewey diz que preparar para a vida é vida e a juventude precisaria deste convívio humano, que seria incompatível com a ideia de que a escola deve servir para algo. Precisaria ser fonte de prazer e prazeroso não significaria não ter desafio, ser fácil. O jovem gosta de ser desafiado e não gosta de ser entediado. Foi ainda o professor Menezes quem afirmou: escola é em si e para si. Assim, quando a escola for reduzida ao servir para alguma coisa, não haverá porque ler ou ouvir poemas, pensar ou colocar o passado em dúvida ou discussão. Visto que o passado não é um espaço de certezas, assim como a ciência.

8. **Reconhecer a biblioteca como fonte de informação.** Uma pessoa da plateia propôs que a biblioteca seja chamada de laboratório de informação. Lá, o aluno pode selecionar, experimentar, tomar decisões. Lembrou a legislação que obriga toda escola a ter biblioteca, mas, que não há bibliotecários em número suficiente. Para ela, biblioteca não é apenas sala de leitura, mas de produção de informações.
9. **Valorizar a formação dos professores.** A Professora Yvonne Mascarenhas mencionou ter verificado que há muitos professores mal formados e despreparados em relação ao conteúdo. No entanto, cada vez mais a sociedade depende da área de ciências. Para a professora Mascarenhas, uma possibilidade de superar o problema é introduzir oficialmente o ensino a distância, o que permitiria, por exemplo, que uma escola sem professor de química pudesse recorrer à aula virtual. Seria um sistema misto com parte das aulas presencial e parte a distância.
10. **Valorizar a qualidade em todo o sistema educacional, ou seja, da educação básica em todos os seus segmentos.** O professor Nílson Machado assinalou que um dos objetivos dos seminários deste Grupo de Estudos é considerar a qualidade do sistema inteiro, ou seja, a partir da educação infantil até o nível superior. Ele considerou urgente tratar da educação básica, seja pública ou particular.
11. **Assumir que números e indicadores são meio e não fim.** Também o professor Nílson Machado advertiu que pensamos em qualidade recorrendo à quantidade, apresentando números ou indicadores quantitativos. Nosso fim não poderia ser melhorar o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) criado pelo Ministério da Educação. Isso resultaria de um trabalho bem feito e um bom desempenho no exame do Pisa seria sub-produto de uma boa educação. Para ele, temos avaliação demais e ação de menos.
12. **Valorizar o papel do diretor e o do professor.** Ainda, o professor Nílson Machado apontou que discutir o papel do diretor é fundamental ao tema da qualidade. O diretor tendo autoridade e responsabilidade, duas palavras bem casadas. O diretor da escola teria que ter muito mais autoridade do que ele tem. Além do diretor, seria muito importante considerar o professor. Há superestimação do que tecnologias ou computadores podem fazer. Dizer que o conhecimento está todo na rede seria confundir-lo com informação. Mas, acumular informação não nos tornaria sábios. Também não haveria sentido em dizer educação a distância, pois os cursos são híbridos, uma parte é presencial e outra a distância. Um curso totalmente presencial seria um desperdício e um curso totalmente a distância, um abuso. Assim sendo, dois elementos seriam cruciais no papel do professor. Ele seria um mediador de conflitos de interesse porque o da escola está traduzido nos currículos e o interesse do aluno está em outro lugar. Uma segunda função seria a de cartógrafo, há coisas que valem e as que não valem, as que valem mais e as que valem menos. O que teríamos que buscar na escola deveria ser um mapa de relevância.

Seminário III

Tecnologias, Educação a Distância, Escola Integral: Em que Pé Estamos?

São inúmeras as possibilidades do uso das tecnologias informáticas na escola. Não se pode ignorar que os alunos vivem num mundo de intenso uso da tecnologia, principalmente na área de comunicação, e que os recursos digitais se tornam cada vez mais fundamentais para a realização de quase todas as tarefas. Ao mesmo tempo em que amplificam suas possibilidades como meios, os recursos tecnológicos também são responsáveis cada vez mais pela circulação de falsas informações, de natureza científica ou social. A tecnologia está aí e o elogio de suas potencialidades educativas não pode dispensar a explicitação de seus limites no que se refere à consideração dos fins da vida humana. Seu uso adequado pode contribuir para a criação de condições favoráveis ao exercício da cidadania, constituindo um auxílio importante na tomada de decisões. Mas é preciso uma conscientização sobre as implicações associadas, as consequências inerentes a seu uso como instrumento educacional.

No presente Seminário, dois pontos cruciais precisaram ser lembrados. Em primeiro lugar, tecnologias são recursos importantes, que resolvem problemas antigos e criam problemas novos, mas são da ordem dos meios, não constituem fins das ações educacionais. Em segundo lugar, destacou-se o fato de que o uso acrítico de instrumentos tecnológicos alimenta sub-repticiamente um recado pernicioso para a educação em sentido pleno: trata-se da ideia de que o novo se instaura como um pseudo valor, por meio da reiteração tácita de que “o novo é sempre melhor que o velho”.

Atentos a tais pontos, fomos ao acolhimento das contribuições dos expositores convidados. Inicialmente, uma grande contribuição realizada no âmbito do ensino médico foi apresentada.

Participação do professor Chao Lung Wen

A formação dos profissionais da área da saúde vem passando por mudanças, direcionando-se no sentido de formar pessoas capazes de resolver problemas, atuar em equipes multiprofissionais, reconhecer as necessidades sociais, subjetivas e biológicas do processo saúde/doença. Mais especificamente, os profissionais precisam estar aptos a elaborar estratégias de tratamento sob abordagem biopsicossocial, construir vínculos e assumir responsabilidade em lidar com a cura, a reabilitação e a reintegração dos seus pacientes. Para isto, serão necessárias mudanças nos métodos de formação para proporcionar maior articulação das dimensões biológica, psicológica e social, a integração teórico-prática e a qualidade da avaliação orientada à aprendizagem.

A educação é um processo complexo, multifatorial e o uso de recursos de tecnologias interativas pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Em países com



grandes extensões territoriais como o Brasil, provavelmente as tecnologias interativas serão os melhores meios para provimento de educação de qualidade e para promover as atualizações profissionais, formação de redes colaborativas de instituições para elaboração de conteúdos (fábricas de conhecimentos) e disponibilização de conteúdos de qualidade em forma de nuvem.

Publicações recentes apresentam os desafios do sistema de saúde no atual século, entre os quais destacam: a transição epidemiológica e demográfica, as demandas da população, a diferenciação profissional e a inovação tecnológica. Para enfrentar esses desafios, sugerem que todos os profissionais de saúde em todos os países deverão ser educados para mobilizar conhecimento, envolver-se em raciocínio crítico e conduta ética, para que sejam competentes para participar de sistemas de saúde centrados no paciente e na população como membros de equipes localmente ágeis e globalmente conectados. Para isso, propuseram reformas instrucionais e institucionais que promovessem uma aprendizagem transformadora e educação interdependente. Mencionam que a aprendizagem deve ser formativa, pela aquisição de conhecimentos e habilidades de modo a socializar os estudantes em torno de valores, e transformadora para que sejam desenvolvidos atributos de liderança com o propósito de produzir agentes de mudança. A organização de sistemáticas adequadas para avaliar o rendimento educacional (conhecimento cognitivo, raciocínio, capacidade de decisão, comportamento, habilidades práticas etc.) é um aspecto que merece destaque dentro do processo de modernização educacional. A escolha dos métodos de avaliação mais adequados não é uma tarefa fácil, sempre representa um desafio para os educadores. Essa escolha deve recair, quando possível, em uma técnica que seja, ao mesmo tempo válida, fidedigna, operacionalmente viável e aceitável para todos os participantes da avaliação. A validade da avaliação está relacionada com o “quê” avaliar, enquanto a fidedignidade diz respeito ao com o “como” fazer a avaliação. A avaliação preenche os critérios de validade quando envolve tarefas significativamente importantes, que devem ser cumpridas em nível de dificuldade compatível com a etapa da formação do aluno, em contexto que bem represente a prática cotidiana.



Visão geral do Seminário III

Embora ainda seja comum a separação entre ensino a distância (EaD) e a educação convencional, a DTM (Disciplina de Telemedicina) da Faculdade de Medicina da USP sempre trabalhou na vertente de Educação Apoiada em Tecnologia e começou a desenvolver um novo modelo em substituição à teleducação interativa a partir de 2014. O modelo passou a ser denominado de Educação Interativa Digital (EID). Neste novo formato, no lugar da divisão, procurou-se reunir os melhores recursos e métodos das duas modalidades para potencializar a aprendizagem, utilizando tecnologias interativas (objetos de aprendizagem, unidades de conhecimento, *games*, simuladores clínicos, *e-books* interativos, realidade imersiva, realidade aumentada, impressão 3D e Salas de Microscopia Digital) aliadas às novas estratégias de comunicação (Design de Comunicação Educacional) com novos formatos de vídeos e áudios educacionais, mapas mentais, infográficos, entre outros.

Participação do professor Marcos Formiga

O recurso a tecnologias na educação está naturalmente associado à melhoria da qualidade das ações docentes. Considerações sobre tal liame são apresentadas a seguir.

Inicialmente, destaca-se o conceito de educação de qualidade, relacionando-o com o uso intensivo de tecnologias, enfatizando-se algumas características inerentes a uma educação merecedora de tal rótulo. Uma educação de qualidade prioriza o estudante, seja criança, jovem ou adulto, ao buscar resultado com efetiva aprendizagem. É fundamental que a busca da qualidade concentre suas atenções na educação básica, como pilar estruturante de um projeto de nação. Por mais incerto que venha a ser o futuro, o esforço decisivo é o empenho redobrado em desenvolver talentos para enfrentar as mudanças contínuas e aceleradas.

Ao se falar em educação de qualidade, deve-se compreender sua abrangência e indispensáveis atributos, como, por exemplo, o fato de que nenhum aprendiz pode ser deixado para trás. Cada um deve ser tratado como único. Isso requer professores bem formados, motivados, valorizados e reconhecidos, o que se constitui por meio de uma combinação de elementos guiados pelo mérito

A partir de tais pressupostos, é possível projetar para um futuro próximo, digamos, 2030, que a escola deverá incorporar as situações descritas a seguir.

A aula expositiva, tipo palestra, irá desaparecer quase completamente. O professor se tornará o guia do estudante em seu próprio processo de aprendizagem. Os processos de avaliação também deverão se tornar mais abrangentes, com a diminuição dos pesos das provas ou exames finais. A aprendizagem será personalizada, permanente ao longo da vida. Os currículos serão desmontados, serão desenhados de acordo com as necessidades de cada um. As habilidades individuais prevalecerão diante do mero desempenho no conhecimento acadêmico. A internet será, cada vez mais, a principal fonte de informações para a construção do conhecimento e o Inglês se tornará crescentemente a língua majoritária. A escola e a internet comporão um ambiente impregnado de Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC), o que irá colocar de cabeça para baixo as formas tradicionais de aprender, alterando o modo de vida dos professores, pais e alunos. As escolas se tornarão redes em que os alunos interagem entre si e com o professor, de modo a ocorrer uma aprendizagem colaborativa.

Outras tendências e inovações em EaD tornarão cada vez mais comuns objetos ou situações como “transportar ou vestir seu próprio dispositivo”, ou Byod (*Bring your own*



device), ao lado de elementos como tecnologias móveis, tablet, smartphone, redes e mídias sociais, REA (Recursos Educacionais Abertos), *e-books*, certificação (*badges*), Moocs (Cursos abertos *online* para grandes públicos), *flipped classroom*, aprendizagem mista (presencial e a distância), analítica de aprendizagem, realidade aumentada, *QR Code* (*Quik Response*), impressão em 3D, era da adaptação (imaginação e capacidade de inovar), STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática), NBIC (Nanotecnologia, Biotecnologia, Informática e Ciências Cognitivas), entre outros.

Particularmente no que tange à questão da avaliação em EaD, expressões que traduzem a mudança de perspectiva são: aprendizagem flexível, professor-tutor, estudante-aprendiz, mediação tecnológica dos conteúdos, instituição provedora, avaliação como um processo.

Finalmente, importa destacar ainda que devemos estar preparados para o futuro enfatizando que devemos desaprender parte do sistema educação, e nos preparar para desenvolver a capacidade de intuição, de criação e colaboração social.

Participação do professor Guilherme Ary Plonski

Foram abordados cinco temas principais. Em primeiro lugar, é preciso mostrar que tecnologia é no plural. Estamos falando, portanto, de múltiplas tecnologias. A questão da visão sistêmica é fundamental. Mencionou as máquinas de aprendizagem (1870) predecessoras do projetor de *slides*, a tecnologia chamada lápis, as máquinas de aprendizagem desenvolvidas por Skinner, as régua de cálculo, chegando no tablet. Enfatizou que tecnologia é no plural falando sobre TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação), Tecnologia aplicada a Educação e Aprendizagem e Tecnologia de Gestão. Utilizou os dados do relatório Cetic.br (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação), que busca avaliar a infraestrutura das TIC em escolas públicas e privadas de áreas urbanas e a sua apropriação nos processos educacionais. O levantamento é feito junto a alunos, professores de português e matemática do ensino fundamental e médio, coordenadores pedagógicos e diretores.



O professor Plonski passou em seguida a discutir alguns dos resultados como a disponibilidade de computadores e internet nas escolas, local de uso do computador e da internet em atividades com alunos e a discussão sobre qual o principal equipamento para acessar a internet pelos alunos. Mostrou que 85% dos alunos são usuários da internet e que o celular domina como equipamento preferencial com 77%. Falou da evolução do foco da questão da utilização das TIC, começando com laboratórios de informática, seguido de um computador por aluno, chegando na utilização do equipamento que cada aluno possui (tipo celular, tablet, etc.) na qual o desafio é prover uma rede de acesso à internet de qualidade. Discutiu também dados de como é a disponibilidade de internet sem fio nas escolas, falou da velocidade da conexão da internet nas escolas, que ainda precisa melhorar muito, e citou a Campanha Nacional pela Conectividade. Completando a análise, apresentou os dados da percepção sobre o uso das tecnologias nas atividades pedagógicas: os professores passaram a ter menos trabalho, a ter contato e colaborar com outros professores e especialistas de outras escolas, a se comunicar com os alunos com mais facilidade, a cumprir as tarefas administrativas com mais facilidade, a adotar novos métodos de ensino e a ter acesso a materiais mais diversificados e/ou de melhor qualidade.

No item foco nas professoras e professores foram citados dois exemplos de iniciativa do estado de São Paulo. Uma é a Plataforma Rede do Saber, que incorpora tecnologias a serviço da missão da Escola de Formação de Professores, da Secretaria Estadual de Educação: processos e metodologias de formação e capacitação, ambientes de colaboração virtual, rede de videoconferências, transmissão de conteúdo internet (*videostreaming* e *webconferência*), ferramentas de gerenciamento e monitoramento das atividades, especialidade de gestão e educação com suporte de TIC.

Houve ainda referência às ações de formação no ano de 2017, exemplificadas por meio de estratégias como Aprendizagem, Aventuras, Currículo/Aprendizagem em Rede, Introdução à Elaboração de Itens de Múltipla Escolha, Formação em Gestão Democrática: Grêmio Estudantil, Ação Formativa, Ensino Integral, Educação Matemática nos Anos Iniciais (EMAI), Cursos Específicos de Formação aos Ingressantes, Melhor Gestão, Melhor Ensino (MGME), Supervisores de Ensino e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).

O penúltimo ponto ressaltado diz respeito à visão sistêmica e foram citados o Projeto Aula Interativa, que é uma iniciativa do governo do estado de São Paulo para melhorar as condições de ensino e aprendizagem no ensino fundamental II, o Projeto Ensino Médio pelo uso de tecnologias em sala de aula, mediante o desenvolvimento e a manutenção de conteúdos digitais interativos, a formação de professores para o uso de tecnologias educacionais e conteúdos digitais interativos, a instalação e manutenção de infraestrutura e equipamentos de tecnologia nas unidades escolares para professores e alunos, e o desenvolvimento, implementação e utilização de sistema integrado de gestão, operação e manutenção de projetos.

Por fim, foi destacado o fato de que, na escola estadual, gestão é fundamental.

Participação da professora Maria Alice Carraturi

O conteúdo fundamental da apresentação foi o relato de três experiências de gestão na área da educação a distância. Um dos quais foi na Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEE-SP), outro foi no Centro Paula Souza (CPS) e o último na Univesp (Universidade Virtual do Estado de São Paulo), todos dedicados à formação de professores para a educação pública.



O Programa Especial do CPS teve como objetivo a formação pedagógica de bacharéis e tecnólogos para a docência na educação profissional de nível médio, com certificado de licenciatura plena, para fins de docência, especificamente nas disciplinas da educação profissional de nível médio. O modelo de EaD foi 80% a distância, utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle, com cinco disciplinas sequenciais (240h), Práticas Pedagógicas (300h), Textos e atividades *on-line*. A parte presencial (20%) contou com encontros de orientação, dúvidas, revisão do conteúdo e provas. O programa favoreceu muito os profissionais de localidades distantes dos grandes centros e que tinham interesse em se especializar, mas, pela distância e por outras razões, deixavam de fazê-lo.

A segunda experiência foi a formação de professores a distância para gestores escolares, em parceria com a USP, em 2010-2011. As atividades foram realizadas pelos cursistas em ambiente virtual de aprendizagem. O objetivo principal do projeto foi estudar as atividades do plano de formação. A partir destas, os efeitos de subjetividades desejadas, os tipos de subjetividades que são demandadas nas atividades promovidas no programa de formação

e sua relação com a demanda do mundo atual. Entre as conclusões do trabalho, destacam-se as que se referem à experiência subjetiva. Os componentes subjetivos acionados são os da sociedade da informação: flexibilidade, autonomia, empreendedorismo, autogestão. Destaca-se que, nos cursos a distância, a modelação subjetiva está mais para a atividade do que para conteúdo.

A terceira e última experiência diz respeito à formação inicial de professores pela Univesp. As premissas que organizam o funcionamento da Univesp são o incentivo ao uso intensivo de tecnologias; o tratamento do conhecimento como bem público e a aprendizagem por meio de metodologias ativas. A Univesp iniciou suas atividades como um programa em 2009. Atualmente, estão em andamento os seguintes cursos: Engenharia de Produção; Engenharia de Computação; Licenciatura em Matemática; Licenciatura em Física; Licenciatura em Química; Licenciatura em Biologia; Pedagogia, e Tecnólogo em Gestão Pública (2018). Um planejamento para 2018 prevê mais 150 polos, com mais de 30 mil alunos.

Alguns registros de participação do público

Foram lembradas certas dificuldades operacionais para a implementação das iniciativas apresentadas nas exposições, como, por exemplo, o fato de que poucas escolas públicas têm a banda larga com acesso geral, o que seria absolutamente essencial. A formação e a preparação dos educadores de maneira ágil também foi lembrada, tendo em vista acompanhar a agilidade que o estudante já tem no uso das tecnologias.

Houve destaque especial à importância de se ver os dois lados, o das possibilidades que se abrem aos alunos, mas também o da ausência de responsabilidade pela autoria do que se põe em circulação, como no caso das *fake news*.

A necessidade de uma sintonia entre o conteúdo e a forma dos recursos tecnológicos foi posta em relevo. Existe uma gama imensa de materiais de muito apelo e de qualidade discutível, que circula na rede de modo prestigioso apenas em função da forma, como é o caso de uma parte expressiva de vídeos do projeto Khan Academy.

A importância histórica de alguns projetos, como o do Telecurso 2000, assim como os da Open University, em Londres, ocorreu em grande parte em função da qualidade dos conteúdos.

A elaboração de materiais para EaD nos moldes estritos da educação presencial costuma ser um desvio a ser evitado. Muitos dos vídeos em circulação são gravações de aulas presenciais, sem um tratamento adequado ao novo meio de comunicação.

Foi apontada a importância de estudos relacionando o que se ganha e o que se perde na comparação entre estratégias de ação presenciais e estratégias específicas de EaD.

Uma observação especialmente importante foi registrada sobre a massificação da educação por meio da EAD. Mecanismos de certificação por meio de exames como os da Ordem dos Advogados do Brasil foram lembrados.

Recomendações relativas à temática do Seminário III

- 1. É preciso superar a polarização entre o fascínio da tecnologia e a recusa de seu uso**
A tecnologia é um poliedro de mil faces, muitas são bastante sedutoras, ainda que algumas possam parecer assustadoras. A cada dia, um novo produto surge no cenário, trazendo uma mensagem sub-reptícia, tão atraente quanto enganosa: “o novo é melhor que o velho...” Como se nada devesse ao passado e à história, a tecnologia parece renegar o deus Janus e cultivar apenas o futuro. Ao aceitar o bônus da sedução, a

tecnologia assume o ônus do inescapável risco de uma polarização infrutífera. Nada parece mais extemporâneo do que uma discussão sobre o uso ou a recusa da tecnologia. O fascínio acrítico por tudo que dela deriva é típico de neófitos na mesma medida em que a sua recusa sistemática é patética.

2. **É importante reiterar que as tecnologias são da ordem dos meios.** Na escola básica, as tecnologias são meios fundamentais para que sejam atingidos os fins educacionais, mas não há vento que ajude um barco sem rumo. Na ausência de projetos norteadores das ações educacionais, por mais interessantes e expressivos que sejam os recursos tecnológicos, a sensação inevitável é a de inversão de perspectivas. Satisfazer-se com o que seria apenas meio como se fosse o fim de nossas ações é a marca da mediocridade. Trabalhamos e ganhamos dinheiro, que é o meio para a realização de nossos projetos, para atingirmos os fins que prefiguramos. No dia em que reduzirmos os fins de nosso trabalho a ganhar dinheiro, na medida em que transformamos os meios em fins, condenamo-nos a uma vida medíocre. Algo similar ocorre com as tecnologias. Programas de aparência ingênua, como o UCA, que tinha como meta “um computador para cada aluno” sem projetar devidamente o uso que seria feito do equipamento, somente podem conduzir àquela mediocridade.
3. **É certo que a tecnologia transforma nossa relação com o tempo, mas nem sempre o mais rápido é o melhor.** A sucessão de tecnologias emergentes induz à crença de que quanto mais rapidamente se realiza uma tarefa tanto melhor, mas a rapidez não pode ser confundida com a pressa. Ainda que nas tarefas ordinárias da vida a rapidez pareça digna de todos os elogios, não podemos, em função disso, aligeirar nossos juízos. O tempo da reflexão tranquila é tão importante para a manutenção da saúde física quanto o é o intervalo entre a sístole e a diástole, no funcionamento do coração. Em última instância, o tempo regulador de nossas ações deve se fundar no equilíbrio do ser humano: não se pode supervalorizar um troglodita velocista.
4. **A simulação é fundamental, mas o parecer não pode substituir o ser.** Um dos mais fecundos espaços criados pelas tecnologias é o das simulações. No exercício de um número cada vez maior de profissões, sistemas como os CAD (Computer-Aided Design) adquirem importância crescente. O merecido valor atribuído a tal recurso não pode conduzir a desvios do tipo substituição: nas relações humanas, por exemplo, não se pode abdicar do ser em função do mero parecer. A realidade virtual, por mais vivas que sejam suas cores, não pode assumir o lugar da realidade concreta, do mundo que habitamos, e pelo qual somos responsáveis.
5. **As tecnologias permitem maior pessoalidade na construção do conhecimento, mas não existe pessoalidade sem privacidade.** Especialmente a partir da proliferação das redes sociais, as tecnologias têm contribuído para uma ampla circulação de informações de natureza privada em espaços públicos, descaracterizando a noção de privacidade. É necessária uma maior atenção sobre tal fato, sobretudo em função de sua relação com os valores socialmente partilhados. Se não se preserva um sentido de privacidade, se não se tem vergonha ou pudor de expor tão indiscriminadamente certos aspectos pessoais da existência, uma parte expressiva do espaço dos valores pessoais também resulta comprometida.

Seminário IV

Documentos oficiais

Caracteristicamente, os documentos reguladores incluem excesso de minudências. Um exemplo eloquente é a extensão da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), quase 600 páginas, com pormenores fixados desnecessariamente nas listas de competências a serem desenvolvidas (mais de 100) por meio de nada menos do que 1571 habilidades específicas. Na formulação dessa BNCC, a autossuficiência das autoridades se exprime ainda na vista grossa em relação aos documentos oficiais já existentes: dos 27 estados brasileiros, cerca de 23 têm currículos em plena vigência e não consta que tenham sido considerados.

No Brasil, governantes do poder executivo e do legislativo emitem suas determinações em uma variedade de tipos de documentos referentes à organização escolar, ao exercício do magistério e à carreira docente, à temática curricular etc. Importa saber se o que esses documentos preceituam é viável, que efeitos produzem e também notar que podem ser lacônicos, implicando a necessidade de decidir como agir na ausência de diretrizes explícitas.

A expressão “documentos legais” abarca classes de textos de distinta natureza. Alguns são leis e convém diferenciar a Constituição das leis ordinárias que desta devem derivar. Outros são decretos que devem regulamentar a realização das leis. Outros, também oficiais, são atos administrativos que as autoridades do poder executivo emitem para operacionalizar o que está regulamentado, tais como portarias, resoluções ou comunicados. Outros ainda são indicações, pareceres e resoluções cujas normas balizam a atuação pretendida pelo executivo. Estes últimos são tipicamente emanados por conselhos de educação, incluído o nacional, os estaduais e os municipais.

Participação do professor Francisco Cordão

O professor Francisco Cordão, com longa experiência no Conselho Estadual de Educação de São Paulo e no Conselho Federal de Educação, destacou a “herança maldita” do período colonial, com pragas que impregnam a cultura brasileira, entre as quais está o patrimonialismo, o escravismo e o cartorialismo, levando a desprezar os desafios reais de nossa educação.

Cordão assinalou que, estando fora do horizonte escolarizar as classes populares, somente 300 anos após a chegada dos portugueses, aprovou-se uma lei de criação de escolas de primeiras letras. Lei de potencial duvidoso, uma vez que mais um século se passou até ser criado o Ministério da Educação e Saúde e o Conselho Nacional de Educação, em 1931. Três anos depois, o país veio a contar com a primeira Constituição formulada por uma assembleia livremente eleita, as anteriores foram outorgadas. Esta Constituição previa uma lei de diretrizes e bases e um plano nacional de educação, porém, decorridos mais três anos, foi rasgada e substituída por outra, de molde fascista. Esta originou leis orgânicas de instrução pública, que assentaram o caráter dualista e injusto da oferta escolar, pelo qual se apontava a sequência de ensino primário, secundário, normal e superior para as elites e a destinação



do ensino profissional para os trabalhadores. Por esses diplomas legais, foi reestruturada a rede de formação profissional e criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

Nove anos mais tarde, outra Constituição aprovada por legisladores democraticamente eleitos consagrou o direito de todos à educação, também prevendo uma lei de diretrizes e bases e um plano nacional de educação, que chegaram a ser formulados. A primeira entrou em vigor, mas, o plano foi deixado de lado pelo golpe de Estado de 1964, que governou com leis de exceção e impôs outra Carta em 1967, superada só 24 anos depois pela atual Constituição.

Cordão sublinhou que a Constituição de 1988 ordena que haja um plano nacional de educação decenal e que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) inovou em diversos aspectos, tal como ter subordinado o ensino à aprendizagem e ter concebido a proposta pedagógica de cada escola como expressão de sua autonomia. Advertiu, porém, que são poucos os estabelecimentos que valorizam mais a aprendizagem do que o ensino ou dispõem de uma proposta pedagógica explícita. Ademais, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e os conselhos estaduais tiveram, nas leis que os criaram, acrescida à proposta da escola a expressão “ou rede”, apontando para a homogeneização.

O acréscimo contraria o artigo 23 da LDB, que determina a livre organização do ensino segundo o interesse do processo de aprendizagem. Além disso, a lei define a avaliação sempre como diagnóstica da aprendizagem e o artigo 13, por sua vez, incumbe docentes de participar da elaboração da proposta pedagógica da escola, elaborar plano de trabalho segundo essa proposta, zelar pela aprendizagem e organizar a recuperação de quem tem menor rendimento. Apenas em quinto lugar menciona “ministrar os dias letivos e horas-aula”.

A perspectiva da LDB é descentralizadora e desamarra formalmente as escolas de imposições administrativas para que busquem seus próprios formatos e caminhos. O CNE coexiste com essa lei, sendo órgão normativo do sistema nacional de ensino, deliberativo e de assessoramento ao ministro, com atribuição de definir diretrizes curriculares nacionais e diretrizes operacionais.

A primeira LDB (4.024/61) deu liberdade para se montar currículo e a reforma de 1971 a manteve, limitando pela prevalência de português e matemática e definindo metade para uma parte geral e metade para a parte diversificada. No entanto, a forte tradição centralizadora continuou arraigada.

Para Cordão, a Constituição é, em seu conjunto, o texto de um projeto de nação. O artigo 205 da seção de educação, por exemplo, explicita três grandes objetivos: pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Participação do professor César Callegari

O professor Callegari vê a grave desigualdade social característica de nossa realidade como associada a constantes tentativas de enfrentar problemas não resolvidos na base da sociedade com iniciativas dirigidas à superestrutura, portanto, voltadas também ao aparato legal. Destacou a ocorrência de leis que se sobrepõem e anulam as normas legais da educação. A meta 20 do PNE, por exemplo, que obriga a gastar ao menos



10% do Produto Interno Bruto em educação, foi frontalmente contra-arrestada, em 2017, pela medida provisória, convertida em lei, visando ao ajuste fiscal que limita os gastos governamentais por 20 anos, destruindo os fundamentos da obrigação que figura no plano. Segundo ele, acarretará perdas da ordem de 330 bilhões de reais para o setor somente no nível federal.

Essas medidas legislativas impedem que se alcancem serviços escolares de qualidade, pois isso requereria a valorização dos educadores, principalmente em termos salariais, bem como condições materiais mínimas de funcionamento das escolas. Paralelamente, disse Callegari, em centenas de câmaras municipais, milícias fizeram aprovar leis da “escola sem partido” para proibir a discussão política, assim como para incluir temas ou retirá-los, como é o caso da abordagem das relações de gênero.

Foi lembrado que a lei do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), instituída por emenda constitucional em 2006, teve consequências quanto à cobertura escolar na etapa da educação infantil e no ensino médio, antes desassistidas de verbas dessa espécie. Teve, portanto, características redistributivas de recursos da União entre estados e municípios.

O integrante do CNE declarou que, nas conferências nacionais de educação, emergiu a ideia da necessidade de uma base nacional curricular comum (BNCC), definidora de direitos e objetivos de aprendizagem. Grupos de pressão em seu favor encontraram acolhida no MEC e, vendo-a como um avanço, esperavam a explicitação de conhecimentos e habilidades correspondentes para orientar a obrigação do Estado e da sociedade para com aqueles direitos e objetivos. Callegari a considera responsabilidade do órgão de Estado e algo que vinha de um movimento da sociedade.

Nas disputas em torno do documento, a definição de infância esteve a ponto de ser descartada, mas, foi retomada das diretrizes curriculares do CNE para a educação infantil, consideradas muito avançadas por especialistas. A proposta de história aprovada, na opinião do conselheiro, é inaceitável e não tem significado para os momentos atuais: sem contextualização, linear, cronológica, factual, irrelevante, alienante. Não faz alusão à América Latina e o MEC foi irredutível em não a modificar. Outro ponto foi a fixação de um prazo para alfabetização, que ficou até o 2º ano do ensino fundamental. Eliminou-se qualquer referência a gênero e se confrontaram propostas de proselitismo religioso com outras de sociologia e história das religiões. A dimensão política, por sua vez, está sub-representada e a palavra cidadania sequer aparece.

Quanto à preconizada autonomia da unidade escolar, Callegari acredita que sempre foi violentada. É o caso das avaliações de larga escala, que se transformaram em proposta pedagógica ou currículo das escolas. Há também a homogeneização promovida por materiais didáticos e sistemas apostilados. A desinformação está muito associada à desmobilização, a qual tem raízes na formação inicial e continuada de docentes, na carreira e na forma de valorização docente. A maioria do magistério é diplomada por instituições privadas, cuja tendência é não verem mais docentes, apenas tutores de ensino padronizado, favorecido pelos meios digitais. Nessa formação, está ausente o conhecimento das diretrizes curriculares existentes.

Além disso, os salários do magistério são caracteristicamente aviltantes e, nas escolas estaduais de São Paulo, não havendo concurso, mais de 2 mil diretores são designados e 30 mil docentes estão na “Categoria O”, com contratos temporários. Nessas precárias condições, tendem a aceitar imposições do topo da hierarquia da Secretaria da Educação.

Comentários do professor Elie Ghanem

O professor Ghanem destacou a inexistência de qualquer costume de debate nas escolas, na categoria do professorado e nos diversos campos da sociedade civil que especifique os variados significados que os objetivos da educação no artigo 205 da Constituição podem assumir. Os documentos oficiais em geral não incorporam debate.



Ele indicou que, apesar da repetida afirmação de que a BNCC é um referencial para a elaboração de currículos, há quem a veja como “o currículo único do país”, ao passo que há também discordância em relação à sua oportunidade ou conveniência, principalmente se for considerada a existência de diretrizes do CNE. A Resolução CNE/CEB nº 5, de 2009, fixa as diretrizes nacionais curriculares para a educação infantil. A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2010, fixa as diretrizes gerais para a educação básica em 60 artigos. Do mesmo ano, é a Resolução CNE/CEB nº 4, sobre o ensino fundamental de nove anos, com 50 artigos. A Resolução CNE/CEB nº 12, de 2012, fixa as diretrizes curriculares para o ensino médio em 23 artigos.

Além de serem numerosas as balizas curriculares, afirmou o professor, a LDB em vigor menciona pela primeira vez a autonomia da unidade escolar, embora com ambiguidade, pois a subordina às “diretrizes dos sistemas de ensino”, o que, na prática, é a vontade das secretarias de educação. Esse excesso de discricionariedade acentua uma tradição autoritária, pois ganham muito mais força documentos oficiais que não são propriamente leis. Sobretudo os aparatos burocráticos dos sistemas escolares se afastam das leis, especialmente da Constituição federal, amplamente desconhecida. Operam principalmente por meio de atos administrativos, ou seja, portarias e resoluções, que devem ser instrumentos para a realização do que as leis determinam, mas, comumente substituem e suplantam as leis.

Executivos municipais e estaduais responsáveis pela oferta direta de serviços escolares não colocam a Constituição e a LDB em debate para a produção de consensos e o esclarecimento de dissensos. As secretarias de educação, em contrapartida, são ao seu modo legiferantes e vigorosas em regular e homogeneizar a vida das escolas. No nível estadual de São Paulo e na capital, estima-se que as secretarias de educação emitem cerca de uma portaria ou resolução a cada três ou quatro dias e, de modo geral, nas escolas, o conhecimento a respeito da regulação oficial se refere a esses atos administrativos.

A força do costume leva, porém, à adoção até de orientações contidas em documentos oficiais que sequer são atos administrativos das secretarias. É o caso do “Currículo do estado de São Paulo”, que, publicado em 2008, veio sendo considerado um currículo obrigatório na prática. Pretende a Secretaria que essa seja uma base para que cerca de cinco mil escolas “funcionem, de fato, como uma rede articulada e pautada pelos mesmos objetivos”. Nenhuma referência à Constituição.

Ghanem fez notar que os conselhos de educação mostram frágil representatividade. A composição do CNE deriva de indicações de instituições educacionais e de outras definidas pelo MEC, que apresentam três nomes para cada vaga. Os governos, entretanto, rejeitam a presença do magistério na definição de diretrizes e de políticas educacionais e, ainda que aceitassem, seria insuficiente uma vez que é imperioso reconhecer a multiplicidade de agentes educacionais em situações as mais variadas de trabalho, de lazer e no âmbito da família. Na falta desse reconhecimento, a escola fica presa em seu isolamento e não se

fornece às famílias nenhum apoio para participarem da ação educacional. Menos ainda para que estudantes a influenciem.

O professor enfatizou que escolas não são, pela nossa tradição autoritária, lugares em que é recorrente a prática do debate, nem mesmo sobre educação. Desse modo, documentos oficiais trazem a expectativa de fazer ditames que deveriam aterrissar sobre o solo da escola. Parte da ineficácia desses documentos se deve à desinformação da sociedade civil, do magistério e das próprias autoridades públicas. Quando ocorre, a informação e o debate estão restritos à sociedade civil organizada e aos agentes com capacidade de atuação no sistema político. A grande maioria da população e dos agentes da educação escolar está colocada à parte.

A efetividade dos documentos oficiais, finalizou Ghanem, parece estar fortemente condicionada pelas pragas da “herança maldita”, às quais se somam a outros aspectos que compõem a tradição autoritária. O percurso acidentado das constituições e leis ordinárias não permite concluir que estas, por si, impulsionaram ações. Possivelmente legitimaram e serviram para dar apoio a intenções e condutas em andamento.

Algumas das intervenções do público participante

Uma primeira observação foi que a BNCC não estabelece conhecimentos essenciais e indispensáveis cujo aprendizado deve estar cumprido ao final de cada etapa da educação básica. Em vez disso, determina cada passo a ser dado, em conteúdos miúdos, por série. Reitera a fragmentação disciplinar e não articula os polos historicamente cindidos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental. A BNCC se reparte em 94 competências gerais e por área, das quais se desdobram 285 habilidades. Muitas passagens do documento, sendo ininteligíveis até para especialistas, não poderão orientar a prática docente. Dessa maneira, o texto tende a ser inócuo, deixando tanto de impelir quanto de impedir a ação docente, que independe em grande parte dessas balizas todas.

Outro comentário foi de que os conselhos de educação tomam decisões importantes sobre propostas orçamentárias do executivo, que chegam a bilhões de reais, sem prazo suficiente para sua apreciação. São colegiados que ainda se manifestam muito mais por meio de resoluções e deliberações do que por pareceres e indicações, desconsiderando que a norma básica está na LDB.

Foi assinalado também que o artigo 9º da LDB estabelece o Conselho Nacional de Educação com funções normativas e de supervisão, mas, o CNE é regido por lei anterior (9.131/95), que o subordina ao executivo. Os pareceres normativos aprovados são encaminhados ao MEC, que pode homologá-los, vetá-los ou devolvê-los. Já houve ministros que não homologaram, nem vetaram ou devolveram, pois não há prazo legal para isso. Foi o caso do parecer sobre o CAQ (Custo Aluno Qualidade) e mais de 12 pareceres já ficaram sem homologação.

O professor Cordão esclareceu que, para o Conselho Estadual de Educação de São Paulo, há uma definição mais restritiva. Um parecer aprovado vai para o(a) Secretário(a) da Educação, que tem 30 dias para homologar, vetar ou pedir re-estudo. Se não se manifestar no prazo, o presidente do Conselho é obrigado por lei a colocar a norma em vigência, homologando-a. Se o(a) Secretário(a) vetar, o Conselho pode derrubar o veto com dois terços mais um dos votos. Em caso de re-estudo, o Conselho deve estabelecer prazo.

Ainda o professor Cordão fez a ressalva de que a “herança maldita” levou sempre a uma grande centralização, mas, esta também é cobrada por muitas pessoas como uma

pré-definição curricular. Preferem ser monitoradas do que fazer seu próprio planejamento. Este assume caráter cartorial e burocrático. Para a mentalidade cartorial, importa mais o certificado ou o diploma do que o saber, mais o ensino ministrado e o cumprimento de um programa do que o aprendizado.

Propostas decorrentes das análises apresentadas

1. Seja qual for a orientação educacional que as escolas sigam, encontrará grandes dificuldades para se realizar se não contar com **recursos adequados para pessoal, instalações e equipamentos**. Contrariando medidas recentes de forte restrição dos gastos sociais, é imperioso que a meta 20 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) seja cumprida: “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio”. Outra condição para assegurar sustentabilidade às práticas educacionais é manter o regime de colaboração entre entes federados, reeditando a lei do Fundeb- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, cujo prazo se esgota em 31 de dezembro de 2020.
2. Uma vez que o CNE, os conselhos estaduais e municipais de educação são os órgãos reguladores responsáveis por especificar as determinações legais para a educação brasileira, é preciso que contem com a **maior representatividade**. Para que esta seja incrementada, as leis que os criam, especialmente no que se refere à sua composição e à forma de provê-la devem ser revistas, articulando aos conselhos fóruns amplos com os quais mantenham diálogo e sinergia, ao mesmo tempo mobilizando e promovendo amplo e constante debate que subsidie suas indicações e democratize o processo de tomada de decisões.
3. A fim de reequilibrar as relações entre o topo da hierarquia administrativa dos sistemas escolares com os estabelecimentos, é preciso **retomar a orientação descentralizadora da LDB**, fortalecendo a autonomia dos corpos docentes. Nessa linha, as normas legais terão que ater a prescrições gerais sem pretender homogeneizar procedimentos detalhados, valorizando o princípio do artigo 2016 da Constituição, de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Paralelamente, requer-se reduzir ao mínimo os atos administrativos dos órgãos governamentais superiores, liberando as escolas de imposições administrativas e oferecendo condições e incentivo ao cumprimento do artigo 15 da LDB, assegurando autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, condicionada à existência de proposta pedagógica própria e contextualizada, coerente e substancial.
4. De modo a dar consequência à perspectiva de que as escolas busquem seus próprios formatos e caminhos, os órgãos técnicos do poder público precisam dedicar-se a **subsidiar as comunidades escolares para elaborarem as propostas** pedagógicas, fortalecerem a representatividade dos conselhos de escolas e avaliarem o cumprimento de suas propostas. Com a mesma intenção e considerando que o magistério é uma profissão cujo aprendizado depende muito do seu próprio exercício, importa formar

docentes em escolas básicas que mantenham relação orgânica com instituições de educação superior, as quais respondam solidariamente pela qualidade daquelas em acordos de cooperação.

5. Tendo em vista **ampliar a capacidade dos corpos docentes** para imprimir orientação às práticas escolares, profissionais de mais experiência devem assumir funções de formação de iniciantes, com as devidas modificações na carreira do magistério, o que levará a aperfeiçoar as novas gerações da categoria simultaneamente à requalificação das atuais. Nesta direção, o Pibid-Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (financiado pela Capes-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pode se tornar obrigatório nos cursos de formação inicial de docentes e estágio curricular obrigatório em escolas públicas.
6. Dado o exagerado grau de detalhe, as omissões inaceitáveis e a confusão conceitual e terminológica da BNCC aprovada em 2017, deve-se **preparar desde já a avaliação** (prevista para 2022) do processo que gerou o documento e do uso deste na elaboração e prática de currículos escolares.



César Callegari, Elie George Guimaraes Ghanem Junior e Francisco Cordão

Seminário V

Escolas e Experiências Inovadoras?

Este seminário buscou superar a visão superficial, decorrente da divulgação dos resultados de avaliações periódicas, realizadas por diversas instâncias, nacionais e internacionais, de que o sistema educacional brasileiro é um completo fracasso. A generalização decorrente dos indicadores divulgados faz com que a aparência seja a de terra arrasada: não existiriam boas escolas, ou seu número seria quase desprezível. Não é o que efetivamente ocorre.

Existem no país muitas escolas boas funcionando regularmente, realizando projetos de natureza diversa, tanto no ensino público quanto no privado, tanto entre as escolas laicas quanto entre as confessionais. Também existem no Brasil excelentes iniciativas no campo da educação não formal, como museus, centros de ciências, centros culturais e poliesportivos. O que todas essas iniciativas têm em comum é que criam novos conceitos, processos, estruturas e metodologias que reconhecem os interesses e a criatividade dos estudantes, fortalecem a participação e, conseqüentemente a responsabilidade, de estudantes, professores, funcionários e famílias; criam ambientes onde prevalecem a colaboração, a empatia, a transparência e a descentralização.

Os programas governamentais precisam eliminar as barreiras à multiplicação dessas iniciativas, transformando as condições de trabalho do magistério e demais profissionais envolvidos, o marco legal que regulamenta a educação básica no país, os critérios de qualidade e os instrumentos para sua verificação. Este foi o objetivo do seminário: conhecer estas experiências, os desafios que enfrentam e debater as transformações necessárias para que deixem de ser minoria na educação pública brasileira.

O que é inovação na educação hoje?

O professor José Pacheco problematizou a definição do que pode ser considerado inovação na educação hoje. O ponto de partida deve ser a tarefa ética da educação, que é garantir a aprendizagem de todos. Este critério, sendo ético, deve se aplicar a todas as experiências educacionais e, portanto, não pode ser esquecido quando se fala em inovação. Ou seja, só vale a pena a inovação que vem atender esta tarefa. Ou, de outra perspectiva, é preciso inovar sempre que alguém estiver excluído do processo de aprendizagem.

Há ainda outra razão para inovar na educação, que é a exigência do tempo histórico. Pacheco define esta urgência em termos de mudança paradigmática. O sistema educacional predominante, centralizado em torno da escola, foi criado no *paradigma da instrução*, que se orienta no sentido de um professor transmitindo conteúdos para um número grande de alunos, processo este organizado em torno de aulas, provas e seriações.

O paradigma da instrução foi questionado por educadores de diversas partes do mundo, inclusive e com destaque para o Brasil, ainda no século XX. Estes educadores produziram experiências alinhadas com o que se pode chamar de *paradigma da aprendizagem*, colocando o estudante no centro do processo educativo, que passa a se organizar, então, a partir de

seus interesses e necessidades. Na pesquisa científica, os autores que produziram teorias que informam este paradigma também se espalharam por diversos países, sendo entre os mais influentes Maria Montessori, Celestin Freinet, Rudolf Steiner, Édouard Claparède, Jean Piaget e John Dewey.

A Escola da Ponte, dirigida por Pacheco ao longo de três décadas em Portugal, é uma experiência de referência deste paradigma. Mas o Brasil também possui um espólio de propostas teóricas e experiências de grande qualidade axiológica neste paradigma, embora pouco valorizadas pelos próprios brasileiros, como Agostinho da Silva, Florestan Fernandes, Darci Ribeiro, Maria Nilde Mascelani, Nise da Silva, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Apesar da qualidade destes autores, é uma história de martírio, na medida em todos eles foram perseguidos e hoje permanecem exilados no sentido de não serem referência para a formulação das políticas e dos projetos em educação.

A virada do milênio trouxe novos processos, novas formas de produzir riqueza e conhecimento, novas formas de a sociedade se organizar. Um novo paradigma começa a se revelar no campo da educação, com experiências de comunidades de aprendizagem e com a retomada de teorias que enfatizam a dialogicidade e a produção descentralizada do conhecimento, como Lauro de Oliveira de Lima e Paulo Freire, Humberto Maturana, Edgard Morin e Seymour Papert. Este é o *paradigma da comunicação*, que propõe a centralidade do processo educativo na relação educandos- educadores, na comunidade, nas redes.

Luís Carlos de Menezes chama atenção para a necessidade de construir uma visão política e social que responda ao desafio colocado pela sociedade pós-industrial. Se a educação bancária, tal como a definiu Freire, serviu às necessidades da sociedade industrial, é preciso agora desindustrializar a educação e construir uma nova visão que dialogue com este contexto onde há emprego para poucos. A proposta educativa a ser criada deverá orientar-se para a produção de uma sociedade solidária, esta é a dimensão política cujos aportes teóricos também precisam ser criados, já que não estão presentes entre os pensadores clássicos, como Marx e Keynes. Está por ser construída a teoria ou visão social e política que se reflita na nova educação, na escola de comunidade.

A comunidade na inovação educacional

Quando chegou ao Brasil, dezessete anos atrás, José Pacheco passou a percorrer o país, apoiando processos de inovação junto a várias organizações, como Fundação Síndrome de Down (Campinas), as escolas municipais de ensino fundamental Amorim Lima e Campos Salles (São Paulo), Escola da Serra (em Belo Horizonte), escola Maria Peregrina (São José do Rio Preto), Oficina Pindorama (Vargem Grande Paulista), Projeto Âncora (Cotia), entre várias outras. Neste processo, em que conheceu estas experiências e pesquisou a produção teórica do país, compreendeu que a inovação educacional nasceria aqui, apesar dos grandes desafios colocados.

O paradigma da comunicação demanda a comunidade de aprendizagem. Nela, o currículo é trabalhado em uma tripla dimensão. A primeira é a da subjetividade, que se refere às necessidades e desejos de cada um; a segunda, da comunidade, voltando-se para o seu desenvolvimento sustentável; e a terceira, é a universal, que nos possibilita ver que não estamos sozinhos no mundo.

O fato de que os projetos partem dos interesses dos estudantes e que estes participam da gestão da comunidade não significa que se pressupõe que a criança tenha autonomia desde o início. A autonomia é um processo que se constrói pela vivência de diversos

dispositivos da participação democrática, como a elaboração e a responsabilização pelas regras comuns e pela convivência.

A escola, embora tenha sua representação mental baseada em determinada construção física, não é um edifício. As escolas são pessoas e as pessoas são seus valores que, quando transformados em princípios de ação, tornam-se projetos. Na comunidade de aprendizagem, a escola é um nódulo de uma rede de aprendizagem. Quem escreveu isso pela primeira vez, referindo-se à escola de comunidade e à educação integral, foi o brasileiro Lauro de Oliveira Lima.

Nos últimos anos, Pacheco tem se dedicado a apoiar a Secretaria da Educação do Distrito Federal na construção desta proposta no Parque Paranoá, em Brasília. O Projeto Comunidade de Aprendizagem do Paranoá, que se iniciou em 2018 com 560 estudantes, buscará atender a 3 mil crianças do conjunto habitacional Minha Casa Minha Vida. O contexto social brasiliense é de condomínios com muros que os separam das favelas onde vivem aqueles que servem os condomínios.

É neste contexto que a comunidade de aprendizagem se organiza sem a fragmentação do tempo em séries, ano letivo e etapa de escolarização e sem diferenciação entre as pessoas da escola e da comunidade. Os vinte e sete professores reelaboram sua cultura na comunidade envolvendo-se em projetos, oficinas, tertúlias, roteiros de estudos e diversas outras iniciativas que resgatam os saberes populares, as tradições e envolvem os estudantes com as questões da comunidade. A gestão é feita pela própria comunidade.



Kátia Cruz Schweickardt durante o Seminário V

A inovação educacional e a formação de professores

Questão importante quando se trata da inovação na educação é a formação dos seus profissionais. José Pacheco afirma que para inovar o professor deve ser desassossegado para aprender a *desaprender* o que nos encerra e aliena, *desobedecer* normativas injustas e injustificadas e *desaparecer* para fomentar autonomia.

A seu ver o problema hoje é que as universidades ensinam o paradigma da comunicação através do paradigma da instrução, dando aulas, aplicando provas, avaliando por notas.

Lino de Macedo argumenta que se hoje não sabemos o que será importante aprender para o futuro, não sabemos como atender as expectativas sociais em relação à educação escolar e a proposta da comunidade de aprendizagem faz sentido. No entanto, mesmo que o modelo escolar hoje tenha perdido sentido, seus profissionais nem sempre possuem condições políticas, epistemológicas e objetivas de negá-la. Por isso, é importante não desqualificar os que se dedicam àquilo que foi sua opção de vida.

A inovação educacional e os documentos oficiais

Os instrumentos legais do Brasil amparam a inovação. A Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que são projetos coletivos com matrizes axiológicas claras, afirmam a autonomia pedagógica e administrativa da escola para elaborar e realizar seu projeto político pedagógico, assim como o Plano Nacional de Educação propõe a gestão democrática, que também está presente na maior parte dos projetos políticos pedagógicos.

O problema é que as secretarias não cumprem as leis e as escolas, em geral, não cumprem seu próprio projeto político pedagógico. Além disso, muitos projetos políticos pedagógicos efetivamente coletivos, democráticos e inovadores são destruídos em processos de mudança de governo. Isso se revela, por exemplo, em relação às 178 organizações que em 2015 foram reconhecidas pelo Ministério da Educação como iniciativas inovadoras que deveriam inspirar a educação brasileira. Várias delas foram encerradas sendo que, em alguns casos, o Ministério Público precisou ser acionado para garantir a continuidade do projeto político pedagógico inovador.

Agrava ainda mais este quadro a nova Base Nacional Comum Curricular, cujos conteúdos em dez anos serão obsoletos em 80%. Segundo levantamento feito por José Pacheco, a palavra que mais se repete neste documento, 75 vezes, é “aula”, em franca contradição com a introdução que fala em educação integral e ainda em conflito com as escolas que organizam sua dinâmica sem o recurso a este dispositivo do paradigma da instrução.

João Kleber de Santana Souza, diretor da Escola Municipal de Educação Infantil Gabriel Prestes, reconhecida como inovadora pelo MEC, complementa crítica à BNCC, ressaltando que, nela, a comunidade fica restrita à parte diversificada, impossibilitando que seja eixo estruturador da proposta pedagógica, como na comunidade de aprendizagem.

Norberto Martins, diretor da Escola Municipal de Educação Infantil Chácara Sonho Azul, também reconhecida como inovadora pelo MEC, complementou a crítica em relação à burocratização do processo de elaboração do projeto político pedagógico, como exigência a ser cumprida em prazos curtos, impedindo a efetiva construção comunitária. Ressaltou a importância da autonomia pedagógica para a diversidade das experiências inovadoras.

A inovação educacional e a gestão pública

Kátia Schweickardt, Secretária de Educação de Manaus, relatou como a inovação educacional se tornou um projeto coletivo na capital amazonense. O ponto de partida foi a construção de um sentido compartilhado da missão da educação pública: garantir acesso, inclusão e permanência para formar estudantes competentes para as transformações sociais necessárias.

Tornar essa missão um projeto coletivo pressupõe reconhecer que a secretaria é composta por pessoas, não é uma entidade em si. Com este sentido compartilhado, foi possível realizar uma inversão histórica, colocando a subsecretaria administrativa a serviço do pedagógico.

Em relação aos pais, também foi preciso construir uma visão conjunta de educação, que superasse a priorização da merenda e outros aspectos materiais, assim como os sindicatos precisaram ser capazes de extrapolar a questão salarial.

O passo seguinte da construção coletiva foi o diagnóstico da rede. No caso de Manaus, são 499 escolas, sendo 415 urbanas e 84 escolas que incluem as escolas indígenas bilingues, que atendem dez etnias e quatro línguas, além das escolas ribeirinhas. São 15 mil servidores, sendo 12 mil professores, para 242 mil estudantes. Esta rede é capaz de atender a 80% das crianças de 4 a 6 anos.

Manaus foi criada negando a floresta – as nações indígenas, os rios, os igarapés, as árvores. Também em consequência deste processo, atualmente sob o domínio do tráfico em várias de suas regiões urbanas. Fóruns de debate envolvendo os professores do campo e da cidade revelaram que o processo desejado não é cultura urbana sendo ensinada à cultura indígena, ribeirinha. A partir desta constatação, o calendário e o currículo foram ressignificados pela valorização da cultura local. Algumas vezes, a valorização e o cuidado com a diversidade sociocultural tem que enfrentar a atual tendência à judicialização que se orienta por parâmetros únicos de contratação de pessoas, construção de edifícios e gestão de recursos. Em determinada situação, por exemplo, a Secretaria da Educação precisou enfrentar o Ministério Público para possibilitar a contratação de professores indígenas para as escolas indígenas.

A gestão participativa é requisito para a institucionalização dos novos processos e da nova cultura, independente das pessoas que ocupam os cargos de poder. A participação precisa ser garantida na gestão financeira, estratégica, pedagógica e das competências dos servidores. Para tanto, todos os coordenadores de área, cerca de 500 pessoas, participam dos painéis de todas as gestões. Em relação à construção do currículo municipal, cem assessores pedagógicos atuam junto a todas escolas garantindo o processo dialógico.

Na formação de professores, destacam-se duas iniciativas. A primeira, um programa de incentivo aos professores para fazerem mestrado e doutorado em temas de interesse da rede. A segunda, a valorização do trabalho dos professores em iniciativas locais, como seminários periódicos de boas práticas. Há também iniciativas que estimulam os professores formadores da própria rede e o intercâmbio entre as escolas.

Educação integral

O sentido da inovação na rede manauara é o da educação integral, que propõe a integração dos diversos agentes para garantir as condições para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesta perspectiva, a primeira integração foi com as outras secretarias municipais, com

as quais se estabeleceram parcerias como: com a de saúde para ações de promoção, com de meio ambiente para campanhas, e com a da cultura para a participação dos professores e dos estudantes em cursos e espetáculos.

A segunda integração foi com os pais, especificamente com o Coletivo Escola Família (CEFA), formado por pais, que se engajaram no processo de transformação das escolas. O resultado mais relevante desta integração, até o momento, é a transformação das cinco escolas de tempo integral em escolas com projetos de educação integral.

Uma visão mais consistente de educação integral levou, também, à requalificação do programa do governo federal, Mais Educação, voltado para apoiar a ampliação da jornada escolar.

Dentre as cinco escolas da rede orientadas pela educação integral, a mais avançada neste processo é a Escola Professor Valdir Garcia que, inclusive, passou a integrar a rede mundial de Escolas Transformadoras. Nesta escola, com 400 estudantes, sendo vinte e oito imigrantes, principalmente, do Haiti e da Venezuela, o currículo prioriza projetos e oficinas, organizando-se na forma de mandalas que integram o conhecimento de estudantes, professores e famílias. A gestão inclui assembleias em que estudantes e professores decidem juntos, com total autonomia em relação à Secretaria. Como resultado, os espaços da escola foram ressignificados e a escola tem se tornado um polo formador da região. Os professores se sentem mais realizados e os estudantes, protagonistas de seu aprendizado e participantes ativos da gestão e da comunidade.

Os próximos passos em relação à inovação na rede são possibilitar a educação integral também nas escolas de tempo parcial, iniciando pelas escolas de educação infantil. E fortalecer as dinâmicas das escolas formadoras da rede, do território educativo e da comunidade de aprendizagem.



Helena Singer, Paulo Saldiva e Nílson José Machado

Público, estatal e privado

Na abertura do seminário, o professor Nílson Machado ressaltou a importância de os diversos agentes, setores sociais, níveis de ensino e esferas de governo se articularem na tarefa de melhorar a educação no país, enfatizando a urgência para garantirmos a qualidade da educação.

Esta tarefa não se faz sem conflitos e desafios. Questões vindas do público ressaltaram aspectos variados desses conflitos. O primeiro, o recurso ao convênio do estado com creches privadas que, muitas vezes, é um recurso utilizado para ampliar o acesso ao serviço, mas que isso se faz sem os critérios de qualidade necessários, favorecendo processos de sucateamento da educação pública.

Outras manifestações da plateia remeteram à grande desconfiança dos professores da rede pública em relação à academia, como se a realidade das escolas fosse vista como experimento para comprovar suas teorias.

Ainda outro tipo de desconfiança que se manifestou durante o seminário foi em relação aos interesses das empresas privadas, que pode se beneficiar do sucateamento da educação pública, o que abriria caminho para a privatização.

Em Manaus, a construção do sentido compartilhado da missão da educação e de uma visão comum de qualidade baseada no diagnóstico, levaram ao encerramento de contratos caros com consultores e grandes fornecedores de material padronizado para todas as escolas. Em contraposição, foram estabelecidas parcerias com institutos e fundações que investiram na rede, disponibilizando gratuitamente materiais e assessorias a partir das demandas colocadas pela Secretaria.

A socióloga Helena Singer, que fez a mediação do seminário, enfatizou que para avançarmos na articulação dos diferentes agentes, setores e esferas para a inovação na educação é preciso ter mais clareza sobre o que se define como público e privado.

Público não é estatal e privado não se reduz ao que tem fins lucrativos. O estatal para ser público precisa ser ocupado pelos usuários de seu serviço, a comunidade escolar deve participar da gestão e da avaliação de sua qualidade.

O privado inclui os negócios, mas também o investimento privado com objetivo de responsabilidade social e as iniciativas comunitárias, tanto confessionais, como não confessionais. É preciso considerar estas diferenças em todas as dimensões do ecossistema da educação – a regulação, o financiamento, a avaliação, a formação e condições de trabalho de todos os profissionais envolvidos.

Outro aspecto problematizado por participantes do seminário foi em relação às distorções entre o que é idealizado e o que é realizado na educação brasileira. Em tese, a escola privada teria o papel de oferecer aspectos específicos da educação ligados a grupos sociais específicos – línguas, culturas, religiões. A escola pública também tem que estar aberta à diversidade das culturas, mas não em caráter suplementar como no caso da escola privada. No entanto, sobretudo nas grandes cidades, os que podem pagam a educação básica para que depois os filhos possam estudar na universidade pública. Há aqui duas distorções – a primeira, que é a finalidade da escola particular e a segunda, que se refere a quem se beneficia da universidade gratuita financiada pelo estado.

Outras manifestações do público lembraram que a cobrança para que as escolas particulares preparem seus estudantes para disputar as vagas das mais conceituadas universidades, muitas vezes, fortalecem nestas escolas a educação bancária, que passa a ser valorizada como educação de qualidade. Além de promoverem a educação bancária, estas escolas selecionam seus estudantes, seja pela capacidade de suas famílias de pagar pelas

mensalidades, seja por processos de avaliação de seu desempenho em exames similares aos vestibulares.

Estas distorções se refletem nos indicadores e nos debates sobre qualidade de educação, que acabam por reforçar um modelo educacional que, além de ser excludente, já não atende às necessidades contemporâneas.

Propostas decorrentes das análises apresentadas

1. A reflexão sistemática precisa construir uma visão política e social que responda ao desafio colocado pela sociedade contemporânea. Se a educação bancária serviu às necessidades da sociedade industrial, é preciso agora desindustrializar a educação e **construir uma nova visão que, com base na solidariedade, na comunidade e nas redes**, que responda às necessidades de uma sociedade que não se organiza mais em torno de empregos.
2. Seria mais apropriado que os programas de formação de professores se reorganizassem no sentido de **possibilitar aos estudantes a experiência da educação inovadora em sua própria estrutura**, organizando os grupos, os conhecimentos e os processos de avaliação de modo coerente com as teorias mais avançadas sobre aprendizagem e educação.



Nílson José Machado e Yvonne Mascarenhas

3. **A autonomia das escolas para construir seus projetos políticos pedagógicos deve ser fomentada** e respeitada pelas redes de ensino. Dispositivos devem ser criados para que se garanta, inclusive, a continuidade dos projetos pedagógicos inovadores mesmo quando ocorre mudança de governo. Quando a autonomia e a continuidade dos processos são ameaçadas, o Ministério Público e outros organismos de controle social devem agir para garantir que se efetive o artigo 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o direito dos estudantes de permanecerem em um projeto inovador e consistente ao longo de sua escolarização.
4. **Os atos administrativos devem estar em sintonia com os atos pedagógicos.** Essa orientação incide em vários aspectos da gestão pública, desde a organização das secretarias de educação, nas quais o setor administrativo e o pedagógico devem construir juntos as normativas da rede, até a relação dos órgãos superiores com as escolas, que não pode burocratizar os processos de participação da comunidade na construção, efetivação e avaliação de seus projetos pedagógicos.
5. A meta 19 do Plano Nacional de Educação prevê: “Assegurar condições, no prazo de 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da Educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto”. Sua realização depende da garantia da **participação em todos os níveis, desde a escola até os órgãos superiores da administração, incidindo sobre todos os aspectos** da gestão: financeiros, estratégicos e pedagógicos. É esta participação que possibilita a criação e a institucionalização das novas propostas.
6. As secretarias de educação – baseando-se em fundamentação científica e legal e na apreciação crítica de pesquisadores(as) do tema – precisam **valorizar as escolas que inovam para garantir a aprendizagem a todos os seus estudantes** tornando-as polos de formação das suas redes. A atuação destes polos será muito proveitosa na formação inicial de professores, por meio de parcerias com instituições de ensino superior para estágios supervisionados; na formação continuada, por meio de vivências dos professores da rede e de seminários para o compartilhamento de experiências; e na sistematização de novas práticas que orientem novas políticas.
7. As políticas de regulação, financiamento, avaliação, formação e trabalho dos profissionais da educação devem ser reorientadas para estimular a inovação na medida em que esta atender às necessidades de garantir a aprendizagem a todos e for coerente com as demandas da sociedade atual, em busca de maior solidariedade.

Considerações finais

Ao ser constituído, em junho de 2017, pelo diretor do Instituto de Estudos Avançados da USP, professor Paulo Saldiva, o Grupo de Estudos sobre a Educação Básica Brasileira se mobilizou para mapear as questões mais relevantes no cenário da crise educacional em nosso país, propondo-se a realizar, no período de um ano, cinco seminários, cada um tendo como foco uma das questões norteadoras. Assim o fez, promovendo o ciclo de seminários intitulado **Educação Básica Pública Brasileira: Dificuldades Aparentes, Desafios Reais**. Os resultados dos trabalhos estão apresentados neste relatório.

Além dos professores Paulo Saldiva e Guilherme Ary Plonski, respectivamente diretor e vice-diretor do IEA-USP, que tiveram uma participação efetiva em cada uma das etapas dos trabalhos, compuseram o Grupo de Estudos os professores abaixo relacionados:

- Chao Lung Wen
- Elie Ghanem
- Helena Singer
- Hélio Dias
- Lino de Macedo
- Luís Carlos de Menezes
- Nílson José Machado
- Yvonne Mascarenhas

O Coordenador Geral dos trabalhos foi o professor Nílson José Machado. Cada uma das etapas foi realizada com a participação solidária de todos os membros do Grupo. Para facilitar as ações, assumiram a responsabilidade pela organização e pelo relatório parcial de cada um dos seminários os professores:

- Nílson José Machado (Seminário I – Magistério na Educação Básica Pública)
- Lino de Macedo e Luís Carlos de Menezes (Seminário II - Qualidade da Educação Básica)
- Hélio Dias (Seminário III – Tecnologias, Educação a Distância, Escola Integral)
- Elie Ghanem (Seminário IV - Documentos Oficiais)
- Helena Singer (Seminário V – Escolas e Experiências Inovadoras)

O Grupo contou com o importante apoio de uma leitura crítica discreta e competente de todos os relatórios parciais, realizada pela professora Yvonne Mascarenhas. Uma necessária tarefa de revisão final do texto foi realizada pelo professor Elie Ghanem. Ao longo de todo o percurso, o Grupo se valeu do apoio e da dedicação dos integrantes da Equipe de Trabalho do IEA-USP, especialmente de Cláudia Regina Nóbrega Pereira, Rafael Borsanelli e Aziz Salem. A todos, os sinceros reconhecimentos da Coordenação.

Ao final dos trabalhos, o Grupo de Estudos da Educação Pública Básica Brasileira agradece a oportunidade da realização do ciclo de seminários sobre temas vitais para o país em um ambiente tão honroso e fecundo como o do IEA-USP.

São Paulo, junho de 2018

Nílson José Machado
Coordenador do Grupo