

# Dez desafios da educação brasileira contemporânea: construindo um presente possível

*Luciano Mendes de Faria Filho<sup>1</sup>*

---

## 1. Introdução

Uma Educação Básica (EB) de qualidade para todos é condição para o desenvolvimento sustentável, como indica o documento referência da 4ª CNCTI, pois o país dificilmente avançará do ponto de vista do crescimento econômico, científico e tecnológico sem uma EB que contribua para a conservação ambiental, para a melhoria da qualidade de vida e para a redução das desigualdades sociais. Desde logo, cumpre notar que uma educação básica de qualidade deve, necessariamente, comportar, no mínimo, a garantia, ao aluno, do direito à entrada e à permanência na escola, à aprendizagem dos conhecimentos, das práticas e das culturas escolarizadas, ao respeito à sua integridade física e psíquica e, finalmente, ao acesso a uma cultura escolar que dialogue com o seu meio social e com seu tempo histórico.

A universalização da EB de qualidade para todos constitui-se, assim, fator estratégico para a consolidação de um projeto de desenvolvimento econômico e social que contribua para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos e para melhor distribuição de renda e igualdade social. Nessa direção, considerando o contexto de extrema desigualdade econômica e social a que assistimos no Brasil, torna-se imprescindível a ampliação de recursos públicos para a educação pública, gratuita e de qualidade para todos, visando contribuir para a resolução dos diferentes problemas que afetam a educação brasileira.

---

<sup>1</sup> Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), coordenador do Projeto Pensar a Educação, Pensar o Brasil.

As ciências e a tecnologia, como dimensões constitutivas de diferentes formas de organização social produtiva, estão implicadas tanto no aparecimento de problemas quanto na proposição de soluções. Nesta perspectiva, a educação científica e tecnológica adquire um papel central no que diz respeito não só à compreensão do mundo físico e social, mas também às necessidades de constante reflexão crítica e ação propositiva de grupos de indivíduos.

No entanto, todos concordam que a formação escolar da maioria dos brasileiros está longe de ter um patamar desejado, e os resultados de vários sistemas nacionais e internacionais de avaliação apenas atestam o que é cotidianamente observado por todos. É, também, uma unanimidade reconhecer que o quadro de dificuldades educacionais se estende a todas as dimensões da formação humana.

Vários fatores continuam a afetar negativamente a qualidade da EB. Um conjunto destes fatores está relacionado ao próprio profissional que leciona, desde aquele que atua nos anos iniciais até os professores do ensino médio. A maioria dos professores da EB é mal remunerada, trabalha em condições muito desfavoráveis; em geral, teve uma formação inicial insatisfatória, tanto nos conteúdos da disciplina que leciona quanto no campo didático-pedagógico, e tem poucas oportunidades de continuar sua formação no decorrer de sua vida profissional.

Outro conjunto de fatores está vinculado à escola, que é o lugar privilegiado para o desenvolvimento da educação das crianças, dos jovens e dos adultos. Sabe-se que, em nosso país, é grande o número de escolas que são desvinculadas das suas comunidades e, até mesmo, que vivem em conflito com elas; que contam com infraestruturas físicas precárias; que apresentam problemas na gestão e na formulação e implementação dos projetos político-pedagógicos. Além disso, a duração da jornada escolar das crianças e dos jovens é muito curta, contrariamente às inúmeras recomendações dos estudos educacionais.

Neste contexto, é impossível analisar qualquer conjuntura ou propor qualquer solução sem considerar a complexidade das inter-relações entre educação e sociedade. Conforme reiteradamente afirmado por pesquisadores e ativistas sociais os mais diversos, qualquer política educacional, para ser efetiva, precisa estar conjugada a outras políticas sociais de combate à pobreza, de maior distribuição de renda e de melhoria das condições de vida das famílias que, hoje, mantêm seus filhos e filhas na escola pública.

Do mesmo modo, no que diz respeito aos aspectos inerentes às políticas educacionais, é preciso que avancemos na superação de dificuldades enfrentadas há anos pelos profissionais da educação, tais como aquelas relacionadas aos currículos, à formação de professores, à formação para o trabalho, à valorização da profissão docente, à diversidade cultural e às tecnologias de informação e comunicação.

É preciso considerar que o quadro de precariedades esboçado acima exige um esforço coletivo a ser compartilhado por todos os segmentos da sociedade, mas requer, acima de tudo, políticas públicas de Estado, duradouras, a serem cumpridas pelos governos federal, estaduais e municipais. Políticas que elevem o investimento em educação no país, procurando atingir percentuais do PIB equivalentes aos praticados em países desenvolvidos; que valorizem os educadores, do ponto de vista salarial, das condições de trabalho e de carreira; que desenvolvam formação inicial e continuada de professores para superar o déficit quantitativo desses profissionais em numerosas escolas do país e, mais importante, que garantam a qualidade no exercício da docência. É urgente que a alfabetização de nossas crianças nos primeiros anos de escolarização seja garantida e é necessário ampliar a jornada escolar dos estudantes para atingir a escola de tempo integral. É inadiável que as condições materiais e a gestão eficiente sejam asseguradas às nossas escolas.

## 2. Os grandes desafios da escola brasileira contemporânea

### 2.1. A construção de uma escola de qualidade

Não há dúvida de que existe hoje, na sociedade brasileira, um grande consenso sobre a baixa qualidade da escola pública, seja esta dimensionada por critérios internos ou externos ao sistema escolar. As tentativas recentes de melhorá-la e a acentuada melhoria em certas variáveis da cultura escolar, da qualidade dos livros didáticos, por exemplo, ainda não se fizeram sentir no conjunto do sistema. Felizmente, hoje, a qualidade da escola pública é uma questão que preocupa os governos nos diferentes níveis, os acadêmicos, os profissionais da mídia e a população de um modo geral.

Em muitos dos diagnósticos sobre a chamada “queda de qualidade da escola pública” no Brasil, está presente a ideia de que a qualidade caiu à medida que os mais pobres tiveram acesso à escola. Isso é apenas parte da verdade. Em primeiro lugar, porque a escola pública que existia no Brasil antes da massificação do ensino já era uma escola em que, de 100 crianças que entravam, apenas 50 ou 60 passavam na primeira série e, sobretudo, apenas 12 ou 14 chegavam à 4ª série primária. Era, portanto, uma escola de “qualidade” para muito poucos.

A acelerada e necessária democratização da escola pública em finais do século XX teve enormes impactos no sistema como um todo e é de grande significado para a qualidade da escola. Isso não apenas porque entraram os mais pobres, mas, sobretudo, porque, ainda hoje, temos pouca experiência no trato com as dificuldades daí advindas, tais como estrutura das escolas, currículos adequados, condições de financiamento, dentre outros.

Mas é, sobretudo, do ponto de vista cultural que a rápida expansão se faz sentir. Sabemos que a cultura escolar elaborada nos dois últimos séculos, ao mesmo tempo em que buscou convencer o conjunto da população de que a escola era o melhor lugar para a socialização das novas gerações, tornou, por outro lado, fundamental que a família participasse ativamente do acompanhamento escolar de seus filhos. Mas com a complexificação da escola, dos conhecimentos escolares e dos conhecimentos sobre a infância, para que os pais se relacionem de forma qualitativamente positiva com a escola, é necessário que detenham um conjunto de conhecimentos e experiências aprendidas justamente na escola. Assim, conhecer a “maquinaria escolar” passou a ser cada vez mais importante para influir sobre ela e acompanhar a escolarização dos filhos. Não podemos desconhecer este fato, pois é impossível pensar em escola de qualidade sem que as famílias estejam interessadas e engajadas na discussão acerca da qualidade que lhes interessa.

O que ocorre hoje no Brasil? Com a rápida expansão da escola, muitos dos pais de crianças que estão na escola não passaram pela escola ou, no mais das vezes, tiveram uma rápida experiência escolar. Assim, se as camadas populares não são politicamente inaptas para a discussão sobre os rumos da escola, a falta de conhecimento e de experiência escolares em muito dificulta um acompanhamento sistemático da escolarização de seus filhos e, sobretudo, uma discussão mais aprofundada sobre as características de uma escola de qualidade.

Mas é evidente que um diagnóstico sobre as raízes da baixa qualidade da escola pública não pode parar por aqui. Outro elemento de grande relevância, este sim, quase sempre ausente dos diagnósticos, é o impacto que teve na qualidade da escola pública o fato de a classe média ter abandonado a escola pública no Brasil. A começar, o impacto é grande porque é a classe média que poderia, com mais propriedade, discutir as características de uma educação de qualidade, pois é ela quem detém os códigos escolares necessários para tal. Mas não apenas por isso: ao abandonar a escola pública, a classe média – o que quer dizer, os profissionais liberais, os acadêmicos, os profissionais da mídia – passou a discutir a qualidade da educação dos filhos dos outros, pois os seus filhos estavam (e estão) na escola privada. O engajamento na defesa de uma boa escola para os outros é muito diferente do engajamento para a melhoria da escola para os “meus” filhos. Em terceiro lugar, houve o reforço da estrutura social e cultural brasileira, em que os nossos filhos não podem nem precisam conviver com os filhos dos outros, como se fosse possível construir, a partir dessa assertiva, uma sociedade mais democrática e menos desigual. Por último, o fato de a classe média ter abandonado a escola pública trouxe como consequência que um razoável volume de recursos públicos e privados é desviado para o custeio da escola privada, deixando, portanto, não só de ser dirigido à escola pública, mas também à compra de outros produtos culturais de grande relevância para a formação: livros, teatro, cinema, por exemplo. Talvez, sobre isso, pudéssemos pensar que uma escola pública de qualidade somente será possível se for uma escola NOSSA e não uma escola para os filhos dos OUTROS.

## 2.2. O resgate da escola pública como um valor na construção de um país de todos.

Em finais do século 19, em livro publicado na França, no qual procurava exaltar a ação do Império Brasileiro no terreno da instrução pública (e em contraposição aos defensores da República), o médico brasileiro José Ricardo Pires de Almeida afirmava que, no Brasil,

As crianças das classes razoavelmente abastadas não vão à escola pública porque seus pais têm preconceito de cor ou porque temem, e com razão, pela moralidade de seus filhos, em contato com esta multidão de garotos cujos pais enviam à escola apenas para se verem longe deles algumas horas.<sup>2</sup>

Mais de 120 anos de experiência republicana e não fomos capazes, até hoje, de construir uma escola pública para todos. As palavras de Pires de Almeida soam aos nossos ouvidos como uma insistente e incômoda ... realizada para quem acredita na possibilidade de construir um Brasil para todos e não apenas para alguns.

No caso do Brasil, chama a atenção que, mesmo quando se discutem estes temas, e, sobretudo, quando se discute sobre as condições para o revigoramento da esfera e da participação públicas, ou, dizendo de outra forma, quando se propõe o fortalecimento da democracia e do jogo democrático entre nós, mesmo assim, muito pouco se discute sobre o papel da escola pública nesta tarefa. Há, por assim, dizer, um *esquecimento da escola pública* no debate público dos intelectuais brasileiros sobre a democracia, a esfera pública e a participação política. É como se, infelizmente, nossa intelectualidade estivesse acreditando que é possível construir uma sociedade democrática sem o concurso de uma escola pública de qualidade.

Dentre os indícios desse esquecimento, está, em primeiro lugar, o fato de nenhum dos intelectuais convidados para estes debates ter uma trajetória de reflexão sistemática sobre a sorte da escola pública, de nível fundamental, no Brasil. Quase todos trabalham em universidades e, talvez por isso, estão muito mais preocupados com as políticas de *cotas* para acesso à universidade do que com o que se passa na escola pública de ensino fundamental do país. Outro indício do *esquecimento* é a ausência, nos debates, de uma reflexão fundamentada e sistematizada sobre a importância da escola pública de qualidade para o jogo democrático no país.

Convém ressaltar, no entanto, que nem sempre foi assim. Ou seja, nem sempre os intelectuais brasileiros estiveram tão pouco preocupados com a escola pública que não seja a de nível superior. Desde o século 19, sobretudo a partir da independência, setores expressivos da intelec-

2 José Ricardo Pires de ALMEIDA. Instrução pública no Brasil (1500- 1889). Trad. Antonio Chizzoti; ed. crítica Maria do Carmo Guedes. São Paulo:EDUC, 2000. 2a ed., p.90.

tualidade brasileira sempre estiveram convencidos da importância da democratização da escola como um índice da democratização da sociedade e como condição do aprendizado de uma cultura política pública também democrática.

Há, pois, que se perguntar sobre o significado do *esquecimento da escola pública* pelos intelectuais e pelas classes médias brasileiros. Por que será que já não se preocupam tanto com a sorte da escola pública, mesmo quando discutem as condições de possibilidade de fortalecimento da democracia? Será que pensam que a democracia brasileira prescinde da escola de qualidade para todos? Será que, definitivamente no Brasil, a escola pública foi abandonada pela classe média, estrado de onde vem a maioria dos intelectuais? Será que, uma vez mais, a escola pública é a escola dos *outros*, já que a nossa escola, a dos nossos filhos e filhas, é a escola privada?

O problema é que uma resposta positiva a qualquer uma das questões acima coloca-nos uma séria questão: com quem e para quem queremos construir a democracia neste país? Se abrirmos mão de uma defesa vigorosa da escola pública, estaremos, na verdade, abrindo mão da própria esfera pública como condição e possibilidade do jogo democrático. Por mais que a escola pública fundamental seja criticada hoje no mundo inteiro como insuficiente para a formação do cidadão apto para participar da vida pública, a democracia jamais será construída sem ela, pelo menos as formas atuais que conhecemos de democracia e de escola. Abrir mão do sonho de uma escola pública de qualidade para todos nós, e não apenas para os filhos dos outros, pode ser uma maneira de perpetuar as desigualdades imensas que hoje existem no país no que diz respeito à participação pública. O *silêncio sobre a educação* ou o *esquecimento da escola pública* por parte de nossos mais importantes intelectuais são, assim, os indícios de mais um dos grandes perigos que rondam a nossa já frágil democracia.

### 2.3. O aumento do financiamento público da educação pública

Um dos desafios centrais para a efetivação de uma educação pública de qualidade, no Brasil, está relacionado ao montante da riqueza nacional que queremos empregar na educação. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), passamos de 3,9%, em 2000, para 4,7%, em 2008, do PIB aplicado à educação. O governo brasileiro e vários pesquisadores chamam a atenção para o fato de que este índice está próximo daquele dos países desenvolvidos cujo índice estaria em torno de 5%.

No entanto, levando-se em conta a situação da educação pública no país e os desafios a serem enfrentados nos próximos anos, setores expressivos que defendem a melhoria da qualidade da educação afirmam que pensar em 5% do PIB para a educação é pouco. Segundo o presidente da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Daniel Cara, em declaração ao Jornal O Globo (*on-line*), em 16/03/10:

O déficit educacional brasileiro é muito grave para que se invista um percentual tão pequeno como 6%. A defesa que o ministro faz não garante um patamar mínimo de qualidade como preconiza a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e a Constituição Federal, é um valor insuficiente.

Por isso, dentre os defensores de um maior investimento na educação, há a indicação de que passemos a aplicar 7%, já em 2011, e cheguemos a 10% do PIB aplicado em educação em 2014.

No âmbito da Conferência Nacional de Educação recém-encerrada, os novos recursos públicos para a educação pública poderiam vir da ampliação dos recursos vinculados de 18% para 25% dos recursos da União e de 25% para 30% dos recursos dos estados e municípios e da destinação de 50% dos recursos do fundo social e dos royalties do petróleo e do pré-sal para a educação.

Do mesmo modo, defendeu-se que o aumento dos recursos deve vir acompanhado pela criação da Lei de Responsabilidade Educacional e por um Programa de Educação Fiscal para a cidadania.

A defesa do aumento das verbas para a educação não pode ofuscar, por outro lado, o alerta que muitos pesquisadores e ativistas sociais fazem de que é preciso gastar melhor os recursos de que já dispomos para a educação. Várias pesquisas e experiências educacionais demonstram que fazer uma boa gestão dos recursos financeiros, seja pelos sistemas (federal, estadual ou municipal), seja pelas unidades escolares, pode ser um fator de grande impacto na qualidade da escola ofertada à infância e à juventude.

## 2.4. A dignificação da profissão docente

A par da criação das escolas normais, é preciso aumentar os vencimentos dos professores. Não se pode esperar que procurem seguir carreira tão pouco retribuída aqueles que, depois de instruídos nas escolas normais, sejam convidados para outros empregos com esperança de um futuro lisonjeiro (Antonio Luiz Affonso de Carvalho, Presidente da Província de Minas Gerais, em 02/03/1871).

Desde há vários anos, a imprensa vem dando destaque a dados sobre o perfil etário dos professores brasileiros, que há muito vêm sendo discutidos pela comunidade acadêmica. Tais dados demonstram que os jovens estudantes já não escolhem a profissão docente como uma forma de “ganhar a vida honestamente e de contribuir para a sociedade”, como se diz da profissão desde, pelo menos, o século XIX.

Mas o que os dados nos dizem? Em primeiro lugar, e obviamente, que, conforme a própria matéria aponta, daqui a alguns poucos anos, aquilo que já é uma realidade em algumas áreas (Física, Matemática, Geografia, dentre outras) será generalizado para toda a educação básica: faltarão professores para a escola básica brasileira. Mas não apenas isso. O mais grave é que, independen-

temente do número, verifica-se que a profissão perdeu, de vez, o poder de atrair/seduzir jovens talentos. Ou seja, a tarefa socialmente relevante e culturalmente fundamental de conduzir as novas gerações ao mundo adulto já não atrai parcela significativa (e necessária) de sujeitos dessa mesma sociedade. É como se os jovens estivessem dizendo: não vale a pena jogar o melhor das minhas energias nessa tarefa, apesar de sua relevância social e cultural.

Não podemos confundir, com isso, que os jovens que entram na universidade e buscam uma formação que lhes garantam a sobrevivência digna não considerem a profissão docente como relevante ou que aos próprios professores não gozem de considerável prestígio social. Em pesquisas realizadas no mundo inteiro, inclusive no Brasil, as populações consideram a profissão docente como uma das relevantes socialmente. Onde estaria o problema então?

Não há dúvida, e numerosos estudos o demonstram, de que a questão salarial é uma das mais candentes. Não há como convencer os jovens de que uma profissão que retribui economicamente tão mal os seus praticantes seja uma escolha sensata quando se vai escolher uma carreira. Mas esta também não é a única questão, inclusive porque os salários dos professores nunca foram dos mais altos na administração pública. Ao longo do século 19, por exemplo, os professores tinham que buscar outras fontes de renda para fazer frente às necessidades de manutenção de suas famílias, quando não das próprias escolas. Este aspecto não mudou muito no século 20.

Penso que outra dimensão do problema está na crescente complexificação do papel dos professores nas sociedades modernas e, diante disso, a manutenção de políticas de educação (e de atuação junto ao professorado) ultrapassadas. Hoje, talvez mais do que nunca, o professorado sabe que a “condução das novas gerações” implica um conjunto enorme de saberes e competências, continuamente explicitadas pelas políticas educacionais e pela literatura a que o professor tem acesso ao longo de sua formação e de sua atuação profissional. No entanto, ao mesmo tempo, as precárias condições de formação e trabalho e a baixa remuneração impedem que os docentes tenham acesso, de fato, a tais saberes e competências. Este é um dos aspectos que aumentam ainda mais a já tensa – por sua própria natureza – experiência docente.

Diante do crescente fracasso (secular) da escola em realizar bem as suas tarefas mais básicas, o Estado, principal responsável pelas redes públicas de ensino, sempre adotou as mesmas políticas: reforma dos cursos de formação e dos currículos escolares, mudanças dos livros didáticos e acenos de adoção de novas, e salvacionistas, tecnologias de ensino. Em comum, todas essas reformas têm o fato de imputar ao professor a maior responsabilidade pelo chamado “fracasso da escola”. De tanto se dizer isso ao longo de pelo menos dois séculos de história da escola, essa é uma ideia que ronda os professores, como o é, também, a ideia de que é a educação que vai salvar este país. Quanto à melhoria dos salários e das condições de trabalho, isso sempre ficou para um futuro incerto que nunca chegou, inclusive porque o “serviço da instrução” reúne um

contingente tão considerável de profissionais que o aumento salarial, por pequeno que seja, repercute enormemente nas já combalidas finanças do Estado (estes são termos do século 19).

É evidente que as experiências dos professores marcam também as experiências dos alunos. E qual aluno, uma vez chegando a sua vez de escolher uma profissão, escolheria tal profissão, mesmo que ele a considere relevante socialmente? Depois de conviver ao longo de sua infância e parte de sua juventude com professores extenuados, desmotivados, mal remunerados... quem se atreveria a escolher a profissão? É evidente que sempre há exceções e, felizmente para muito de nós, elas foram e são muitas, mas a regra é que a profissão docente concentra, repito, desde o século 19, um altíssimo nível de adoecimento profissional.

A complexidade da questão demanda, tanto do Estado quanto do conjunto da sociedade brasileira, uma séria tomada de posição. Não porque a educação vá salvar o país ou coisa do gênero, pois dizer isso é faltar com a verdade. Mas porque o professor ocupa-se de uma tarefa das mais fundamentais em nossa cultura: a da apresentação e condução das novas gerações à vida adulta. Só por isso – e sabemos que a função social/cultural/econômica/política é muito maior – já seria motivo para uma maior valorização do professorado. Tal valorização, no entanto, não é problema apenas do Estado como empregador; é também um problema que se refere a todos e a cada um de nós. Convencer os jovens a escolher a profissão docente é uma tarefa que aponta para a necessidade de uma profunda revisão de nossas prioridades como sociedade humana, e esta é uma tarefa que nos envolve a todos.

## 2.5. Formação dos professores e dedicação exclusiva do professor a uma única escola

Se a formação dos professores não é o único e, às vezes, não parece ser o principal problema da escola pública brasileira, ele não deixa de ser um dos principais. As pesquisas mostram que os problemas de formação dos professores se localizam tanto na dimensão do domínio dos conteúdos a serem ensinados quanto no domínio das formas adequadas para o ensino e, mesmo, para a relação com os alunos e a comunidade escolar.

É óbvio para todos que o problema não é de responsabilidade apenas do professor; pelo contrário, como dizia um especialista sobre o tema ainda na década de 1980, um professor, por mais bem formado que seja, dificilmente conseguirá trabalhar bem ao longo de sua carreira se não forem modificadas as condições nas quais ocorre o exercício do magistério.

Parte da responsabilidade pelos problemas da formação dos professores é, inclusive, dos modelos de formação que hoje temos no país. Advoga-se, com coerência, que deve haver, na formação do

professor, uma articulação entre a docência e a pesquisa. No entanto, as universidades públicas, local onde se realiza boa parte da pesquisa no país, formam um número muito diminuto de professores e muitos deles, quando permanecem na profissão, vão trabalhar na escola privada. A maioria do professorado, no Brasil, é formada em instituições em que a prática regular da pesquisa, seja por parte dos professores, seja por parte dos alunos, é mais uma exceção do que uma regra.

Mas o problema não é apenas este: mesmo nas universidades públicas, a atenção de boa parte dos docentes está voltada para a prática da pesquisa acadêmica e para a formação do pesquisador, sendo a formação de professores muito pouco valorizada e deixada a cargo quase exclusivo das faculdades e centros de educação. A este respeito, não é raro ouvirmos os alunos de licenciatura dizerem que, para seus professores, os bons alunos deveriam mesmo é fazer bacharelado.

Urge, pois, pensarmos em formas alternativas e mais adequadas de formação de professores. O CTC-EB da Capes deu um importante passo nesse sentido, ao instituir o Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Mas é preciso avançar mais e criar mecanismos de incentivo aos professores que se interessem pela formação de professores nos diversos institutos e centros de pesquisa das universidades. É preciso, ainda, avançar na discussão de propostas de cursos de formação específica de professores da educação básica e de experiências de *residência docente*, ou de alguma alternativa parecida, de modo a criar condições para que, ainda na fase de sua formação, os professores tenham contato sistemático com a escola e que esta atuação seja supervisionada e remunerada condignamente.

Do mesmo modo, é crescente entre os pesquisadores, professores e gestores da educação que um dos aspectos que mais tornam precário o trabalho do professor na escola brasileira é, ao lado da formação, o fato de ele não ter dedicação a uma única escola. Sabemos que isso se deve a inúmeros fatores, mas não há dúvida de que a instituição da dedicação exclusiva do professor a uma única escola teria um grande impacto na elevação da qualidade da escola brasileira.

A dedicação exclusiva possibilitaria, muito mais do que hoje, a construção e a gestão de projetos coletivos de curto, médio e longo prazo, elemento imprescindível para a criação, na escola, de uma cultura escolar favorável à qualidade da educação nos termos que expusemos no primeiro item deste documento.

## 2.6. A expansão da educação infantil e o aumento do tempo de permanência na escola

Foi, dentre outros fatores, a construção de um consenso sobre a importância da escola para a inserção das novas gerações na vida moderna, mesmo que isso não tenha o mesmo sentido e

significado para os diversos sujeitos e grupos sociais, que possibilitou a efetiva realização da escolarização universal entre nós no final do século 20.

A responsabilidade pública pela educação das crianças pequenas em espaços escolares é, no mundo ocidental, a última etapa de um longo processo de institucionalização da educação escolar das novas gerações que começou com a organização das universidades medievais. Não por acaso, é recente entre nós a construção cultural dos sentidos positivos atribuídos à educação da criança pequena em espaços não domésticos.

No entanto, num curto período histórico, construímos um consenso sobre a positiva e necessária intervenção de outros sujeitos (adultos e crianças), além daqueles da família, para a elevação da qualidade da formação dos novos sujeitos que chegam ao mundo.

Mesmo não havendo um consenso sobre o modo como as instituições de educação infantil devem se organizar e funcionar, entende-se hoje que a experiência da criança no espaço extrafamiliar é benéfica para o conjunto das dimensões de sua formação.

Superada a ideia de que a educação infantil é um “mal necessário” para acolher as crianças enquanto as mães trabalham fora de casa, a expansão das redes de educação infantil, num esforço compartilhado de vários setores da administração pública (educação, saúde, assistência), é um dos grandes desafios que marcam a educação pública neste início de século.

Conjugando práticas que, simultaneamente, visam cuidar e educar, a educação infantil é mais do que antecipação da educação obrigatória. É, também, a criação de possibilidade para que as crianças passem um maior tempo na escola ao longo de suas vidas.

A respeito da necessidade da criação de possibilidades para que as crianças e os jovens permaneçam mais tempo na escola, todos concordamos que, desde o último século, as funções, os sentidos e os significados atribuídos à escola e à escolarização modificaram substancialmente. Uma das formas de perceber isso, dentre as inúmeras possíveis, é acompanhar as mudanças curriculares e dos planos de ensino ao longo dos últimos 120 anos, para ficarmos no “tempo da república”. No período, houve um aumento substantivo dos conhecimentos e das práticas escolarizados, ao qual correspondeu, também, um significativo aumento do tempo considerado como necessário para que o cidadão possa ter uma “educação básica de qualidade”. Passamos de uma média de quatro anos no início do século 20 para algo em torno de 13 anos um século depois.

Há, no entanto, um tempo escolar que permaneceu praticamente o mesmo ao longo do período: o tempo diário de permanência na escola. No Brasil, ao contrário de outros países, temos considerado sistematicamente, pelo menos do ponto de vista das políticas públicas, o tempo de quatro horas, ou quatro horas e meia, como um padrão que atravessou o século XX sem

nenhuma alteração (a não ser para menos, em algumas experiências de ocupação superintensiva do espaço escolar nos anos 1970 e 1980, quando algumas escolas brasileiras chegaram a funcionar em cinco turnos).

Penso que, hoje, um dos grandes desafios que se colocam para a escola pública brasileira é criar possibilidade para que as crianças e os adolescentes permaneçam um maior tempo diário na escola. Este não é um desafio pequeno se pensarmos que, imediatamente, isso recoloca no centro da discussão a necessidade não apenas de discutirmos as atividades pedagógicas e culturais que “preencheriam” este tempo alargado de escolarização, mas sobretudo a necessidade de construirmos espaços escolares e de instituímos carreiras de profissionais da educação adequados a esta maior permanência dos sujeitos no cotidiano da escola.

## 2.7. A universalidade do ensino médio e a valorização do ensino técnico-profissional

No âmbito da educação básica, há, ainda, que considerar como um dos grandes desafios a universalização do ensino médio. Como já se disse, a qualidade da escola básica pública será sempre questionável se não garantirmos a possibilidade de entrada e permanência dos jovens no seu interior. Assim, embora a oferta de vagas e as matrículas no ensino médio tenham crescido nas últimas décadas, é ainda muito alto o índice de jovens entre 15 e 17 anos fora da escola – mais de 30%, segundo dados publicados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).

Outro dos grandes desafios que marcam a educação brasileira neste início de século é a valorização da educação profissional. O Brasil deixa entrever (e atualiza) a marca cultural e política de seu longo passado em sua continuada tradição escolar bacharelesca e, do mesmo modo, no pouco apreço com que dedica atenção ao ensino técnico-profissionalizante.

Entre nós, os cursos técnicos e profissionalizantes sempre foram entendidos como sendo para os *filhos dos outros*. Desde as escolas de artes e ofícios criadas deste o século XIX até as escolas organizadas pelo chamado “sistema s”, sempre se supôs que estas seriam escolas que funcionariam quase que paralelamente ao sistema escolar regular e que seriam frequentadas apenas pelos filhos dos trabalhadores.

No entanto, como ocorre sempre no Brasil, as camadas médias sempre foram muito pródigas em se apropriar e refuncionalizar em seu benefício as instituições públicas. Assim, as escolas de artes e ofícios criadas pela República no início do século 20, para educar os filhos dos trabalhadores, numa rara intervenção estatal na criação e manutenção de instituições para os mais pobres, foram, ao longo do século 20, apropriadas pelas camadas médias e terminaram o século

zo como ótimas instituições federais de ensino propedêutico e preparatório para a entrada na universidade pública.

Expandir a rede de ensino técnico-profissional é um grande desafio a ser enfrentado hoje no Brasil. No entanto, essa expansão, inclusive a que está em curso, pode ser novamente refuncionalizada se não for acompanhada de uma necessária mudança de mentalidade acerca do lugar e da importância política, cultural e econômica dos profissionais oriundos do ensino técnico-profissional, inclusive, e, sobretudo, no mercado de trabalho brasileiro.

## 2.8. A expansão do ensino superior público de qualidade

Não há dúvida sobre a necessidade de expansão do ensino superior no Brasil. Parece também não haver dúvida de que o estado tem um papel importante a cumprir nesta expansão, inclusive porque o Brasil é um dos países com uma das maiores taxas de matrícula no ensino superior privado, em relação à rede pública, do mundo.

O governo brasileiro vem desenvolvendo esforços, sobretudo na última década, para a expansão do ensino superior, seja público, seja privado. No entanto, ao fazê-lo, tem sido muito pouco criativo na busca de novos modelos de expansão.

O modelo do Programa Universidade para Todos (Prouni) é uma atualização do sistema de subvenção estatal ao ensino privado adotado no Brasil desde pelo menos a metade do século XIX. De outro lado, o modelo do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) significa simplesmente a multiplicação de vagas e/ou de instituições dentro do mesmo modelo de universidade já existente. Mesmo assim, em termos numéricos, esta expansão, por significativa que seja, está aquém das necessidades sociais, políticas, culturais e econômicas brasileiras.

Há que se discutir com o conjunto da sociedade alternativas para a expansão do ensino superior público de modo a possibilitar um substantivo incremento de vagas neste nível de ensino. Ao fazê-lo, coloca-se de imediato o seu desafio corolário: a garantia da qualidade da formação oferecida. A naturalização (ou petrificação) do atual modelo de ensino superior público, como o único desejável, e dos atuais modelos de expansão, como os únicos possíveis, podem nos levar a uma situação em que, de fato, avançamos muito pouco na garantia do direito de nossa juventude a um ensino superior de qualidade.

## 2.9. A expansão de formação de mestres e doutores

Se numa das pontas do sistema está o desafio da expansão da educação infantil, de outro está o desafio do necessário aumento do número de mestres e doutores em todas as áreas do conhecimento. Há consenso entre os gestores do sistema de ciência e tecnologia, da comunidade acadêmica e, mesmo, entre setores do empresariado brasileiro de que não é possível garantir um significativo avanço científico e tecnológico brasileiro se, no curto e médio prazo, não houver um crescimento também significativo do número de mestres e doutores titulados em nossas universidades e centros de pesquisa. Alguns falam mesmo na necessidade de duplicar ou triplicar o número de doutores formados por ano na próxima década para alcançarmos os patamares dos países que, hoje, estão entre os últimos colocados no desenvolvimento de capacidade de produção científica e, sobretudo, tecnológica.

Dados compilados pelo professor Marco Antônio Zago, ex-presidente do CNPq e hoje Pró-Reitor de Pesquisa da USP, apresentados durante a 4ª Conferência Sudeste de Ciência, Tecnologia e Inovação (Vitória/ES, 30 e 31/02/2010), são eloquentes nesta constatação:

**Tabela 1.** Distribuição de Cientistas - 2007

	Total x 1000	% world	cientistas por milhão de habitantes
Mundo	7.100	100,0%	1.063
UE	1.342	20,0%	2.728
OCDE	3.414	61,8%	2.984
N. America	1.576	22,2%	4.654
L. America & Caribe	255	3,6%	450
Argentina	36	0,5%	978
Brasil	120	1,7%	625
México	50	0,7%	464

Fonte: *Unesco Science Report 2009*

Se há, felizmente, um consenso de que é preciso aumentar o nosso poder de conversão de ciência em tecnologia, para o que a estratégia de maior aproximação da academia do mundo da produção e a maior utilização, pelas indústrias brasileiras, dos mestres e doutores aqui formados (com as necessárias mudanças culturais que isso implica e acarreta), não parece haver dúvida, por outro lado, de que ainda formamos muito poucos mestres e doutores, quando comparado com as necessidades do país ou com o tamanho de nossa população.

O desafio aumenta se consideramos as necessidades de formação imposta para fazer frente à expansão do próprio ensino superior. Como sabemos, boa parte dos professores que ainda hoje trabalham nas instituições de ensino superior não são doutores, e uma expressiva quantidade deles nem mesmo concluiu o mestrado.

## 2.10. O aumento da produção do conhecimento em educação

A natureza dos processos de ensino e aprendizagem envolve, portanto, considerações para além dos tradicionais argumentos, abordagens e ações voltadas à promoção de atitudes favoráveis à ciência e à tecnologia, ao desenvolvimento de vocações científicas ou à instrumentalização dos indivíduos para uma atuação produtiva na sociedade de base tecnológica.

Dada a complexidade do fenômeno escolar, que envolve aspectos amplos e multidimensionais, as mudanças educacionais não se concretizam sem a contribuição da pesquisa científica de amplo espectro. De fato, a evolução do saber humano, em especial no século passado, mostrou que a compreensão dos fenômenos do ensino e da aprendizagem em todas as áreas não é acessível sem o aporte de saberes aprofundados em muitos campos: filosofia, linguística, psicologia, sociologia, história, pedagogia, entre outros.

Assim, uma política educacional que vise à elevação da qualidade da educação básica aos patamares necessários e desejáveis e que dê suporte a políticas nacionais de desenvolvimento científico e tecnológico, precisa estar, também, articulada a uma política nacional de ciência e tecnologia para a área de educação, política que propomos e passamos a detalhar a seguir.

## 2.11. Por uma política de ciência e tecnologia para a área da educação no Brasil

Se queremos superar todos os desafios postos acima, é preciso, no âmbito das políticas de ciência e tecnologia, priorizar a produção de conhecimentos e a formação de recursos humanos na área de educação. E é preciso que tal política envolva o fomento à pesquisa e formação de pesquisadores, mas também a formação inicial e continuada de professores.

Um elemento básico da política de ciência e tecnologia que aqui propomos é que deve ser concebida e operacionalizada por meio de uma maior articulação entre o *sistema nacional de educação* e o *sistema nacional de ciência e tecnologia*. Essa articulação favorecerá a integração de ações e de políticas de formação de professores e pesquisadores e de fomento à pesquisa que hoje existem isoladamente no Ministério da Educação (MEC) e no Ministério da Ciência e da Tecnologia (MCT), em âmbito federal, e nas secretarias de Educação e de Ciência e Tecnologia,

em âmbito estadual e municipal. Ela também potencializará a ação conjugada já existente dos pesquisadores da pós-graduação em educação com os professores da escola básica brasileira.

Neste sentido, defendemos a elaboração e a implementação de uma política nacional de ciência e tecnologia para a área de educação que estabeleça e contemple uma ação conjugada e recursos financeiros do MCT, do MEC e das secretarias de ciência tecnologia, ou de suas congêneres, nos estados e municípios. Tal política teria como objetivos principais:

1. Superar a fragmentação e a discontinuidades das ações de fomento à pesquisa em educação existentes nos distintos ministérios, nas secretarias estaduais e nas FAP;
2. Expandir a ação dos programas de pós-graduação em educação e em ensino de ciências e matemática, em especial, no campo da formação de professores;
3. Aumentar o investimento nas pesquisas científicas direcionadas ao fenômeno da aprendizagem escolar e não escolar, fomentando a formação de grupos de estudo e pesquisas envolvendo professores das escolas públicas, em especial de regiões economicamente menos favorecidas;
4. Apoiar o desenvolvimento de pesquisas realizadas nas escolas, tendo o professor e os demais agentes da comunidade escolar como colaboradores, participantes e produtores do conhecimento, em parceria com professores e estudantes de universidades e centros de pesquisa;
5. Criar linhas de investimentos que favoreçam a divulgação de estudos e experiências voltados à sala de aula, com a produção de material digital e/ou impresso a ser distribuído a todas as escolas brasileiras e aos centros de formação de professores;
6. Valorizar as especializações em nível de pós-graduação *lato sensu* regulamentadas e avaliadas pela Capes;
7. Criar melhores condições e ampliar o número de bolsas para que os professores da escola básica pública realizem cursos de pós-graduação *stricto sensu*;
8. Ampliar as bolsas de produtividade de pesquisa da área de educação, tanto para recém-doutores quanto para doutores seniores;
9. Fortalecer, ampliar e aperfeiçoar o Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), de modo a promover ações de pesquisa e formação de professores, integradas entre as universidades públicas e as escolas públicas de educação básica;

10. Ampliar o número de bolsas de iniciação científica, particularmente no Programa de Iniciação Científica Júnior, ampliando seu foco, que atualmente é para o ensino médio e profissional, para o ensino fundamental;
11. Incentivar a pesquisa e a formação de professores relacionadas ao tema das diversidades sociais, de gênero, de raça/etnia, sexuais, das condições especiais, das altas habilidades etc.;
12. Fomentar a realização de eventos das diversas áreas da educação nas redes públicas de ensino;
13. Produzir e utilizar novas tecnologias na área de educação, em todos os níveis, de modo que se constituam em ferramentas de acesso a conhecimentos de ponta e de inclusão social;
14. Incentivar projetos de catalogação, conservação e disponibilização do patrimônio histórico escolar brasileiro e sua divulgação por meio de exposições sobre variados materiais escolares (livros, cadernos, móveis, utensílios/objetos escolares), com apoio para publicações ilustradas (como, por exemplo, catálogos analíticos das exposições);
15. Estimular a divulgação de conhecimento científico e das boas experiências em educação por meio de exposições e dos diversos meios de comunicação e informação existentes (revistas, jornais, rádios, televisão, Internet);
16. Fomentar tanto as investigações de levantamento das necessidades de formação e produção do conhecimento demandadas pelo sistema nacional de educação quanto de avaliação do impacto das pesquisas científicas na qualidade da educação básica e a respeito da implementação das recomendações advindas dos planos e políticas educacionais.

Finalmente, considerando a importância estratégica da educação básica para o desenvolvimento científico e social sustentável e a relevância da produção de conhecimentos e da formação de recursos humanos de alto nível para o enfrentamento e a superação dos problemas detectados, é de grande necessidade que o plano nacional de ciência e tecnologia a ser elaborado contemple, de forma explícita e prioritária, a necessidade de criação de um Fundo Nacional de Financiamento à Pesquisa e à Formação de Recursos Humanos para a Educação, bem como preveja o aumento dos recursos financeiros alocados para estas ações dentro das políticas estratégicas do MCT, do MEC, das secretarias estaduais e municipais de Educação e das secretarias estaduais e municipais de Ciência e Tecnologia.