

## EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: O CONTEXTO ATUAL

Sandra Maria Coelho

Maria de Jesus Queiroz Alencar

A defesa do ensino público, gratuito e de qualidade, tornou-se argumento consensual, presente nos discursos que sinalizam a construção de políticas públicas voltadas para a democratização do acesso ao mesmo.

Entretanto, a universalização do ingresso e a permanência com êxito de crianças e jovens na educação básica, ainda se constituem desafios a serem superados em nosso País. Pois a educação básica, constituída, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela educação infantil (formada por creche e pré-escola), pelo ensino fundamental e pelo ensino médio não conseguiu, ainda, a universalização, em termos quantitativos e principalmente qualitativos.

Para Gadotti (2000), que se posiciona a favor de uma educação essencialmente democrática, voltada para a consciência de direitos e a superação da exploração, a defesa do ensino público gratuito em todos os níveis se justifica porque a educação é constitutivamente um bem social, um fato social e, portanto, não pode ser simplesmente considerada como uma mercadoria sujeita à lei da oferta e da procura. Afirma, portanto, que educação:

(...) significa cultura, e os regimes obscurantistas temem a cultura, têm pavor da consciência, têm pavor de que seus interesses sejam do conhecimento público. Por tudo isso, eles fazem campanha contra educação. (GADOTTI, 2000).

Considerando que essas campanhas contra educação pública gratuita e de qualidade são denunciadas através dos dados estatísticos que demonstram a inoperância dos sistemas educacionais no tocante à educação básica, tanto na dimensão quantitativa quanto, principalmente, na qualitativa, é que faremos uso, no decorrer do texto, de alguns dados que, apesar de parcelares, sinalizam questões e desafios relevantes.

## Educação Infantil

No que diz respeito à educação infantil, é considerada na Constituição Federal de 1988 (artigo 208, inciso IV) como dever do Estado e um direito da criança. O atendimento em creche para criança de zero a três anos e em pré-escola para criança de quatro a seis anos é reafirmado através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (artigo 4º, inciso IV). Em termos práticos, o percentual da demanda atendida está longe de ser considerado ideal. Pois, apesar dos avanços ocorridos no âmbito jurídico-legal, no que se refere às políticas e programas federais destinados à criança de zero a seis anos, consagrados principalmente após a Constituição Federal de 1988 que trata dos direitos da criança, bem como do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, da Lei Orgânica da Assistência Social de 1993 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, observamos que ainda é tímido o lugar destinado à criança de zero a seis anos nas políticas públicas, principalmente as educacionais, como nos afirma Barreto (2002, p. 8):

(...) Na verdade, a criança de zero a seis anos é quase ausente na política educacional em curso no atual governo federal. Tal ausência é percebida, por exemplo, no Plano Plurianual 2000–2003, em que a educação infantil não apresenta sequer o status de programa, ao contrário dos outros níveis e modalidades.

Nessa dimensão, percebe-se que não é dada à educação infantil a importância devida no delineamento das políticas públicas, apesar do papel específico que passou a desempenhar legalmente no conjunto da educação, definido pela atual LDB como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, assumindo, assim, a função primordial de iniciar a formação que toda pessoa precisa para exercer a cidadania e estabelecer as bases para os estudos posteriores.

O texto da atual LDB marca, ainda, a complementaridade entre as instituições de educação infantil, a família, e a comunidade, a fim de se buscar definir conteúdos, valores e atitudes que deverão ser vivenciados com as crianças. Sendo,

portanto, imprescindível para a sua operacionalização alterar o planejamento e a execução da política educacional, considerando que:

(...) a educação infantil tem que ser 'mais' do que a educação recebida na família e na comunidade, tem que ir além em conteúdos, tanto na profundidade quanto na abrangência; as instituições de educação infantil devem contar com organização administrativa e educadores qualificados, de sorte a 'ir além' da educação familiar e comunitária, a produzir a expansão e o aprofundamento das aprendizagens (DIDONET, 1997, p. 05).

Nesse contexto, outras questões são abordadas, tais como: a formação dos profissionais, a avaliação do acompanhamento do desenvolvimento da criança e o atendimento às crianças portadoras de necessidades especiais, a fim de que seja garantida a oferta de serviços públicos educacionais à criança da educação infantil.

Assim, considerando os objetivos e metas estabelecidos no Plano Nacional de Educação (PNE) para a Educação Infantil, merece ênfase o que trata da ampliação de sua oferta, tendo em vista seu impacto sobre o financiamento, que se constitui em um entrave para a sua oferta, e sobre os demais objetivos. O PNE tem como primeira meta:

Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos (PNE, 2001).

Essas metas de cobertura não representam ainda o ideal almejado por aqueles que defendem a relevância da educação infantil na formação do cidadão. Sendo necessário destacar ainda que, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 1999, a taxa de freqüência à creche e pré-escola de crianças de zero a três anos era cerca de 9,2% e na faixa etária de 4 a 6 anos era de 52%. Considerando que mais 8,1% já se encontravam no ensino fundamental, tinha-se 60,2% de crianças de quatro a seis anos freqüentando escola em 1999. Pode-se afirmar então que esses dados apresentam

PERGAMUM  
UFC/BCCE

uma evolução insuficiente se comparados ao Relatório do Fundo das Nações Unidas para Crianças (UNICEF) de 2003 da situação da infância e adolescência brasileira que demonstra que 38,64% das brasileiras de 4 a 6 anos não freqüentam escolas de educação infantil, ou seja, não ocorreram alterações significativas nos percentuais de atendimento à educação infantil entre os anos de 1999 e 2003.

Ao analisar os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio de 1999 e os objetivos e metas estabelecidos no Plano Nacional de Educação, Barreto afirma que:

(...) a meta do PNE para 2006, se tomada a faixa de 4 a 6 anos, e o Brasil como um todo, já estaria alcançada ou próximo de ser atingida. Para a faixa de zero a três anos, cuja meta é 30%, para 2006, há um enorme caminho a percorrer, pois a taxa de cobertura, segundo a PNAD, não atinge 10% (BARRETO, 2002, p. 11).

A referida autora, entretanto, nos alerta que a média nacional encobre uma heterogeneidade nas taxas de atendimento nas diferentes unidades da federação. Sendo ainda percebida essa heterogeneidade quando se considera a renda familiar das crianças atendidas. Conforme dados da PNAD/99, na classe de maior renda, ou seja, acima de cinco salários mínimos per capita, apenas 32,5% das crianças de zero a três anos freqüentam creche e na de menor renda, representada por menos de meio salário mínimo, esse percentual é mais crítico, caindo para menos de 6% de crianças atendidas. Para as crianças de 4 a 6 anos, nas famílias de maior renda, cerca de 90% freqüentam a escola e para as de menor renda esse percentual é reduzido a 50%.

Esses dados denunciam a existência das desigualdades sociais no tocante ao acesso e à permanência com sucesso na educação infantil e na educação básica como um todo. Tendo em vista a falta de atendimento público adequado na educação infantil às classes menos favorecidas, estará comprometendo o desenvolvimento dessa criança nas demais etapas da educação básica, considerando que às mesmas não foram oportunizadas condições favoráveis aos seus plenos desenvolvimentos.

## O Ensino Fundamental

Mudando o foco da educação infantil para o ensino fundamental, é possível verificar que sua maior problemática não é a questão quantitativa, levando-se em consideração que a ampliação de seu acesso foi bastante significativa, atingindo patamares expressivos. Entretanto, o aproveitamento qualitativo ainda está aquém do desejado. Persistindo, ainda, outros problemas como: defasagem idade-série (46% dos alunos com idade superior à faixa etária correspondente a cada série), tempo de percurso no ensino fundamental superior aos oito anos previstos (média de 10,4 anos), baixo nível de desempenho que se reflete em índices expressivos de abandono (13,7%) e reprovação (7,5%), totalizando 21,2% de perda no processo de escolarização, segundo dados do Censo Escolar de 1998.

Assim, de acordo com a Sinopse da Educação Básica de 2003 divulgada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a situação do ensino fundamental regular no Brasil continua a apresentar índices de reprovação e abandono ainda consideravelmente elevados, como se pode verificar através da tabela abaixo relativa aos anos 2000–2002.

Rendimento e movimento escolar no ensino fundamental regular\* (Brasil)

Ano	Aprovados	Reprovados	Abandono	Concluintes
2000	27.607.362	3.824.495	3.403.111	2.648.638
2001	27.909.995	3.876.167	2.896.816	2.707.683
2002	27.777.189	4.063.800	2.774.935	2.778.033

Fonte: INEP/MEC. (\*) Censos Escolares 2001, 2002 e 2003.

A problemática referente a esses índices de reprovação e abandono aponta que há um acréscimo significativo em regiões como o Nordeste, com 1,8 milhão de alunos reprovados (45% do total) e o Sudeste com 938 mil (23% do total). E dos 2,8 milhões de alunos que abandonaram a escola em 2002, mais da metade, representada por cerca de 1,5 milhão, se concentrava no Nordeste. Ao se comparar com a distribuição de matrículas, verifica-se que o Nordeste concentra 35% dos alunos reprovados e o Sudeste 36%.

Para Pacheco (2003) esse fato evidencia “(...) a desigualdade de condições existente entre as escolas das diferentes regiões do País”. E, apesar de reconhecer a ampliação do acesso ao ensino fundamental, posiciona-se a favor da implantação de políticas que garantam a melhoria da educação, afirmando que “Precisamos de uma escola que garanta a permanência e o sucesso escolar do estudante”.

Segundo Demo (2002) não é possível estabelecer com precisão exata a relação entre pobreza e aproveitamento escolar, mas parece ser considerável, tendo em vista tanto a pobreza material, sobre a qual a escola tem influência indireta, quanto á pobreza política, sobre a qual o âmbito de influência da escola é direta.

Essa realidade é também percebida ao se analisar o gráfico abaixo que indica que 23,8% das crianças de 7 a 14 anos não alfabetizadas são pertencentes às classes mais pobres. Essa proporção é bastante reduzida entre os 20% mais ricos, onde há 1,5% de crianças não alfabetizadas, um percentual notoriamente bem menor. Assim, de acordo com o Relatório da Situação da Infância e Adolescência Brasileira (2003, p.82), “Entre as crianças de 7 a 14 anos, as mais pobres têm quase 16 vezes mais possibilidades de não ser alfabetizadas do que as mais ricas.”

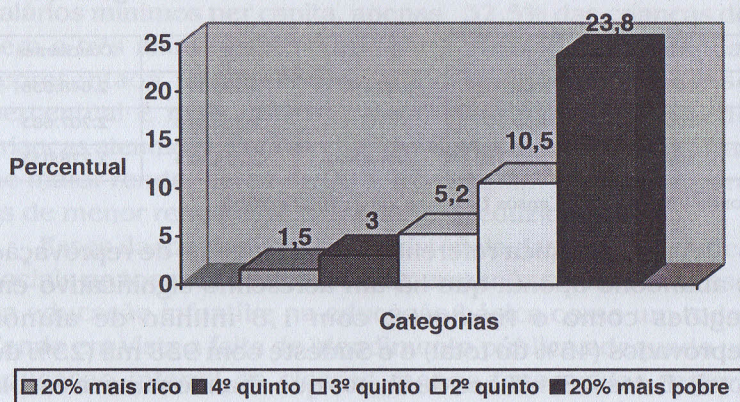


Figura - Percentual de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos não alfabetizados, por quinto de renda familiar per capita, Brasil - 2000.

Fonte: Tabulação especial sobre equidade - amostra do censo demográfico 2000  
 Fonte: IBGE, 2000.

Evidenciam-se, então, as diferenças das taxas de analfabetismo em função dos grupos de renda, fato que não pode passar despercebido. Entretanto, é relevante enfatizar que nossa intenção não é fortalecer a visão preconceituosa de que a culpa do fracasso escolar seja resultante da incompetência das crianças e adolescentes provenientes das classes desfavorecidas, pois estas são vítimas do contexto socioeconômico-educacional do nosso País. Nosso interesse é enfatizar os descompassos existentes na realidade educacional brasileira.

Esses descompassos apresentam também iniquidades ao se analisar o percentual de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos fora da escola por raça/etnia, baseado na tabulação especial sobre equidade da amostra de censo demográfico 2000 do IBGE. Consta-se que 8,1% das crianças que se encontram fora da escola são de cor preta, contra 3,8% de cor branca e, com relação às crianças indígenas, esse percentual sobe para 21,5%. Esses dados negligenciam os preceitos legais da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 que estabelecem como prioridade o ensino fundamental, sendo dever do Estado oferecer a todo cidadão brasileiro, a partir dos sete anos, independente de sua raça/etnia.

Nesse contexto, ainda existe outra questão preocupante que se refere a assegurar a qualidade educacional dos que estão na escola, pois vê-se negado o efeito de equalização de oportunidades que se espera da educação, alterando a problemática em torno do ensino fundamental. Como afirma Demo (2002, p. 41):

O grande problema já não seria a disputa entre os que estão dentro e aqueles que não conseguem entrar, mas os que recebem o privilégio de uma oferta qualitativa e os outros que não aproveitam. A escola, em vez de ser instrumento poderoso de equalização de oportunidades, acaba colaborando na iniquidade.

Para o referido autor, a escola tem influência direta na pobreza política que se repercute nos baixos índices de aprendizagem demonstrados pelos educandos e consequentemente na falta de qualidade da educação, que se torna comprometida no tocante a vários fatores relevantes, como: a

formação e desvalorização dos professores, equipamentos escolares, estruturas curriculares, bem como a precariedade da rede física de algumas escolas e o baixo financiamento da educação.

Demo ressalta ainda que:

O papel da escola, assim, é de ser o lugar próprio onde se inicia e se sedimenta a capacidade de manejar e produzir conhecimento, considerada a condição primordial da oportunidade de desenvolvimento. Em termos de educação básica, não é o caso esperar criatividade produtiva, nem mesmo entre os professores, como regra geral. Mas é sempre o caso esperar que pelo menos se consiga reconstruir o conhecimento, em vez de apenas reproduzir (DEMO, 2002, p. 243-244).

Nessa perspectiva, a escola deve assumir o papel de formadora de competências do sujeito histórico frente à formação da cidadania e às mudanças sociais e econômicas, montando didáticas participativas e construtivas, nas quais os alunos sejam desafiados a se sentirem sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e não objetos. Para tal é necessário que sejam abandonadas práticas didáticas baseadas em mero ensino repetitivo, em provas reprodutivas e em cópias de aulas.

Na pesquisa *A Voz do Adolescente*, realizada pelo UNICEF em 2002, os adolescentes, ao avaliarem como se sentem em relação às aulas, 59,6% desses jovens declararam que elas não estimulam a criatividade e a participação, contra 33% que pensam o oposto, ficando 7,4% sem dar nenhuma resposta. Além desses dados, 34,3% afirmaram que suas aulas são imprevisíveis, tendo dias agradáveis e interessantes, e outros, repetitivos. Segundo 34,3%, as aulas baseiam-se nos livros didáticos com algumas atividades adicionais e para 16,3% as aulas são muito monótonas, centradas no professor.

A análise desses indicadores revela que o acesso das crianças e adolescentes ao ensino fundamental está quase universalizado, considerando que apenas 5,5% das crianças na faixa etária de 7 a 14 anos ainda não freqüentam a escola, porém cabe salientar que o desenvolvimento educacional não pode se basear apenas nesse aspecto, e sim considerar os problemas ainda existentes de atraso no fluxo escolar,



apresentando uma taxa de defasagem idade-série de 41,7% e o comprometimento da qualidade do ensino, que contribui para que 12,4% das crianças de 7 a 14 anos ainda não tenham sido alfabetizadas, segundo dados do INEP/MEC.

## Ensino Médio

Outro aspecto a ser considerado no conjunto da educação básica diz respeito ao ensino médio, o qual é explicitado pela LDB (art. 36) como etapa final da educação básica. Assume a característica da terminalidade, o que significa assegurar a todos os cidadãos a garantia das finalidades deste nível de ensino, prescritas na LDB (art. 35) como:

- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Nessa concepção, o ensino médio como parte integrante da educação escolar muda no cerne sua identidade, diferenciando-se do que anteriormente havia sido estabelecido pela Lei 5.692/71, na qual o antigo 2º grau se definia por assumir a dupla função de preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica. Entretanto, em um novo contexto, sua caracterização é alterada, passando a assumir múltiplas funções que englobam desde a formação da pessoa humana, incluindo os preceitos dos valores éticos, até o desenvolvimento de competências para continuar aprendendo e se integrar ao mundo do trabalho, bem como à prática social,

acompanhando de forma autônoma e crítica as mudanças advindas da produção dos nossos tempos.

Então, fica explícita a necessidade do desenvolvimento de competências básicas que possibilitem a atuação do cidadão tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais, dando espaço à autonomia intelectual e ao pensamento crítico, aspectos importantes a serem trabalhados no ensino médio, agregados à visão de Mitrulis ao afirmar que:

(...) O ensino médio é chamado a contribuir para uma formação mais geral e equilibrada dos indivíduos, atendendo para o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e afetivas, pautadas por valores de inclusão e protagonismo social, que os qualifiquem a participar de um projeto de modernização e democratização da sociedade (MITRULIS, 2002, p. 219).

Nesse sentido, Mitrulis (2002) chama a atenção ao fato dos países desenvolvidos apresentarem níveis elevados de inclusão dos variados segmentos sociais à escolarização básica, sendo dada maior ênfase às demandas do processo de modernização, tendo o ensino médio que se adequar a um novo tipo de formação com base nas transformações dos modos de produção decorrentes dos avanços científicos e tecnológicos, sem descuidar das relações sociais, políticas e culturais.

Frente a essas perspectivas, muito se tem a alterar, em termos práticos, a realidade do ensino médio, considerando que o Brasil encontra-se em defasagem quando comparado a outros países latino-americanos do continente, pois somente a partir de meados do século XX, com o início do processo de industrialização, é que se interessou em ampliar o acesso à escolarização das camadas populares. Pois, segundo Mitrulis era fato que

(...) nos anos 60 ainda contávamos com 40% da população analfabeta. A 'escola de qualidade' tem sido uma escola de classe média, branca e urbana, marcada por alta seletividade interna. (MITRULIS, 2000, p. 219)

Assim é que a situação dos países emergentes torna-se mais complexa, pois para poderem dar conta dos desafios do processo de modernização e democratização da

sociedade, ainda enfrentam os problemas advindos da dívida social de universalização da escolaridade ao contingente outrora excluído.

O momento requer atenção especial, apesar da expansão da demanda do ensino médio que, de acordo com Mitrulis (2002, p. 220), deve-se a duas razões fundamentais, quais sejam: a ampliação da oferta do ensino fundamental e o retorno de um contingente que havia interrompido a continuidade dos estudos, reiniciando movido pelas novas exigências do sistema produtivo.

Essa incorporação ao ensino médio de grupos sociais anteriormente excluídos, evidencia uma acentuada diferenciação da clientela, pois passam a ter acesso ao ensino médio jovens procedentes da classe menos favorecida economicamente, com um percurso escolar por vezes mais longo, resultante de reprovações, afastamentos e pouco apoio cultural do meio familiar de origem, portadores de diferentes visões de mundo e experiências profissionais diversas.

Nesse sentido, Mitrulis (2002) alerta que a nova identidade do ensino médio, como etapa da educação básica de atendimento universal, requer mudanças significativas da cultura e das práticas escolares, a fim de não se reproduzirem erros do passado no processo de universalização do ensino fundamental, no qual:

Um modelo destinado à educação de uma minoria social que acabou por minimizar os resultados esperados da ampliação da oferta, dadas as altas taxas de evasão e repetência registradas no processo. O momento requer que se passe da expansão à reinvenção, que se recoloque o conceito de qualidade do ensino em novos termos. Um dos aspectos fundamentais a se considerar é a urgência de se criar todo tipo de incentivo e, ao mesmo tempo, de se retirar todo tipo de obstáculo para a permanência dos jovens no sistema escolar. (MITRULIS, 2000, p. 221)

Entretanto esse desafio persiste, pois ainda contamos com dados preocupantes, tendo em vista que, em 2002, 1 milhão de estudantes abandonaram o ensino médio regular e 747 mil foram reprovados, como se verifica através da tabela a seguir:

## Rendimento e movimento escolar no ensino médio regular\* (Brasil)

Ano	Aprovados	Reprovados	Abandono	Concluintes
2000	6.094.895	612.093	1.111.023	1.836.130
2001	6.196.666	648.902	1.073.574	1.855.419
2002	6.334.050	747.000	1.135.009	1.884.874

Fonte: INEP/MEC

(\*) Censos Escolares 2001, 2002 e 2003.

De acordo com dados do INEP/MEC, o problema do abandono é mais grave entre os alunos do turno da noite, uma vez que, enquanto nos turnos diurnos calcula-se que 350 mil alunos abandonaram o ensino médio em 2002, no turno noturno esse número aumentou para 785 mil, o que representa 69% do total.

Outro dado relevante é que mais da metade dos alunos que abandonaram a escola estavam freqüentando o primeiro ano, o que significa o início do ensino médio, tendo, assim, menos probabilidade de concluí-lo, tendo em vista que de cada cem alunos que iniciam o ensino fundamental, apenas quarenta conseguem concluir o ensino médio, ou seja, enquanto mais distante da conclusão, maior probabilidade de desistência.

A situação torna-se mais emblemática ao se considerar o nível de aprendizagem apresentado pelos concludentes do ensino médio. Pois, segundo os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que constam no Informativo ENEM (2002):

(...) 42% dos jovens da 3ª série do ensino médio estão nos estágios críticos ou muito críticos em Língua Portuguesa, ou seja, o conhecimento que eles adquiriram dessas disciplinas estão muito aquém do que seria esperado para a série. (Informativo ENEM, 2002, p.06)

Dentro desse panorama, torna-se cada vez mais importante, além de investigar as diferentes razões de ordem social, econômica e pedagógica que explicam os índices alarmantes dos desníveis de aprendizagem, evasão escolar, distorção idade/série, buscar, urgentemente, a implementação de políticas públicas que causem impactos satisfatórios nesse contexto educacional, superando as diversas lacunas que

necessitam ser preenchidas pelo sistema escolar e os modelos pedagógicos uniformizadores que entram em contraste com as diversas e distintas realidades do nosso país.

## Qualidade na Educação Básica: Um Grande Desafio

A sociedade pós-moderna imprimiu mudanças estruturais nas esferas sociais, econômicas, culturais e ideológicas. Essas transformações incidiram sobre o fenômeno educativo, nos seus fins e metas, verificando-se um otimismo declarado no papel da educação nessa atual conjuntura. Nessa perspectiva, Marchesi e Martin (2003) observam que:

As demandas que se estão produzindo em todos os setores – social, econômico e político – sobre o sistema educacional, a renovada confiança no poder da educação e no desenvolvimento dos recursos humanos para o progresso do país (...) estão obrigando o conjunto do sistema educacional a rever seus objetivos e a reformular suas prioridades (p. 18).

No que tange à educação, surgem imperativos que se colocam como alicerces para as modificações advindas desse cenário: a equidade educacional e a qualidade educativa.

Não é tarefa fácil definir qualidade educativa. Existem inúmeras aproximações que refletem ideologias, concepções diferentes. Aspin, Chapman e Wilkinson (1994 apud Marchesi e Martin, 2003) ao elaborar sua teoria sobre a qualidade na educação, destacam três objetivos que, segundo eles, devem ser considerados de forma inter-relacionada:

- **Comunicação da civilização.** Uma educação de qualidade deveria ser capaz de transmitir aos alunos o conhecimento e considerável número de valores culturais.
- **Resposta às necessidades imediatas dos alunos.** A qualidade na educação se configura em dispor aos alunos experiências e oportunidades de aprendizagem que lhes permitam atingir níveis de satisfação pessoal.
- **Preparação para responder às necessidades da sociedade.** Os alunos seriam capazes de atuar na sociedade, não apenas atendendo as suas exigências, mas intervindo consciente e criticamente.

A qualidade na educação, por esse enfoque, enfatiza a socialização das pessoas e o seu compromisso com a sociedade, não se reduzindo meramente à obtenção de determinados níveis de rendimento escolar dos alunos. De acordo com Marchesi e Martin (2003) inclui ainda o conjunto de aprendizagens relacionadas com o seu desenvolvimento pessoal, afetivo, social, estético e moral.

Essas breves considerações nos colocam um pano de fundo para refletir sobre uma questão importante: em termos quantitativos, a oferta educacional da educação básica atingiu números expressivos, mas ficando aquém em termos qualitativos.

Deparamo-nos com um cenário ainda preocupante. O desafio mais decisivo encontra-se na realização definitiva do direito e do dever constitucional de universalizar o ensino fundamental com parâmetros de qualidade. Em termos quantitativos, acima dos 90% na idade prevista foram atendidos no ensino fundamental. Entretanto o aproveitamento escolar básico, na década de 90, girou em torno dos 30%, mais ou menos, ou seja, um terço da demanda é atendida formalmente, sem que isto signifique alcance seguro da qualidade.

O acesso à educação básica constitui-se ferramenta eficaz no processo de emancipação e inserção do indivíduo no meio sociocultural. Cidadania e inclusão, no mundo do trabalho, estão atreladas à formação básica. Para tanto, é imprescindível construir e renovar esse saber estratégico, ao qual todos devem ter acesso, não como objetos de aprendizagem, mas como veículo de emancipação.

Nessa perspectiva, segundo Demo (1994), nossos percalços apresentam-se em diferentes direções:

- a) a escola, sobretudo a pública, precisa avançar mais do mero repasse de conteúdos, numa relação verticalizada daquele que detém o saber para o que será receptor do saber;
- b) o aluno, a par de um saber vazio de significados, inadequado para instrumentalizá-lo como sujeito do processo de mudança;
- c) elevado índice de evasão escolar, a maioria expelida do sistema dificilmente terá, depois, oportunidade de atualização, a não ser em programas de supletivo;

- d) a percepção da necessidade prioritária de atualização constante do corpo docente, o que repercute no envelhecimento das estratégias, práticas e domínio do saber.
- e) A “educação continuada”.

Acrescido ao enorme desafio de resgatar e promover, com parâmetros de qualidade, a educação básica, apresentam-se alguns desafios subseqüentes.

## **Desafios Subseqüentes**

### **Professores**

Para atingir patamares consideráveis de qualidade na educação é imprescindível resolver a questão dos professores, que se constitui uma problemática por demais complexa, incluindo, pelo menos, dois aspectos mais relevantes: competência técnica e valorização profissional.

De acordo com Demo (1994) a essência da educação básica, que é aprender a aprender, saber pensar, informar-se e refazer todo dia a informação, questionar, constitui-se um patrimônio essencial da educação como caminho para cidadania. Com isto, parece claro que dificilmente outra profissão seria mais estratégica que esta. O professor da educação básica deve receber atenção devida, em termos também de remuneração, com todas as conseqüências daí advindas. A sociedade tem o direito de exigir dele competência, desde que o valorize/remunere convenientemente.

A competência técnica do professor foi um fator mencionado como estando diretamente relacionado com o desempenho dos estudantes. Segundo o Censo Escolar/2004, o profissional que está em sala de aula e que possui formação superior, a média dos seus alunos no SAEB é de 172 e, quando a formação é de nível médio, cai para 157 pontos. O índice de professores com curso superior lecionando para turmas da 1ª e 4ª série, que era de 21,6% agora é de 34,2% do total. Observa-se uma sucessiva melhoria na escolaridade dos docentes.

De acordo ainda com os dados desse relatório é dado ênfase que:

(...) além de remuneração condizente, a formação inicial e continuada deve fazer parte da política de recursos humanos. Essa formação não deve restringir-se somente a métodos. O professor precisa dominar com desenvoltura, o conteúdo da disciplina. (Relatório do SAEB – Censo Escolar – Jun/2004).

No esforço de buscar uma qualidade educativa na educação, tendo o professor como artífice dessa empreitada, surgem ainda dois desafios centrais: zelar pelos processos de formação e recriar oportunidades de atualização para corresponder ao repto inovador dos tempos. É imprescindível rever o perfil do professor, abandonando a imagem de “auleiro”, para sedimentar a competência renovada, crítica e criativa, capaz de estabelecer e restabelecer o diálogo inovador com os desafios do futuro, na cidadania e produtividade. A questão salarial torna-se tanto mais relevante, pois, para formar-se adequadamente e manter-se atualizado, é mister acesso às devidas instrumentações, tais como cursos, livros, produtos e meios eletrônicos, participação em eventos pertinentes. (BARRETO, 1991; FURLANI, 1988 in DEMO, 1994).

Segundo o documento do MEC – Ensino Médio: construção política/2003, a formação mais qualificada e contínua pode estimular o professor a adotar uma postura proativa e diferenciada frente às exigências que se lhe impõe a sociedade contemporânea. A perspectiva mercadológica está cada vez mais imperativa dentro dos cursos de formação docente e os de licenciatura. Segundo o referido documento, pouco se estimula a capacidade científico-intelectual do docente, no sentido de forjá-lo num facilitador de experiências técnicas e didáticas mais adequadas para a construção do conhecimento com seus alunos. O foco nas exigências do mercado durante o processo de formação do professor conduz os futuros profissionais ao individualismo. Argumenta ainda que:

(...) o trabalho coletivo dentro da escola – que constitui uma das mais eficientes formas de promover o desenvolvimento dos professores por meio de trocas de experiências – fica relegado a segundo plano (p.50).

A escassez de pesquisas acadêmicas na educação, sobretudo com enfoque no ensino médio, é um outro fator que não colabora com a formação docente. O documento do



MEC/2003 defende que essas pesquisas são fundamentais para a elaboração de políticas e programas de aperfeiçoamento dos professores. Determina ainda que as escolas e universidades deveriam estar mais interligadas, criando parcerias entre o pesquisador e seu objeto, a fim de facilitar as análises e a aplicação dos estudos, que não ficariam tão distantes da realidade escolar.

Um outro aspecto a considerar sobre o processo de formação docente é a não-preocupação em tornar o professor capaz de utilizar os conhecimentos específicos de sua área e os conhecimentos derivados das teorias pedagógicas para melhor definir a sua prática, analisá-la, articulá-la com o projeto político-pedagógico de sua escola e com o processo educacional mais amplo, a partir da apreensão das suas relações com a sociedade contemporânea. (MEC – Ensino Médio/2003).

Demo (1994) acrescenta que a qualidade da formação básica é o fator modernizante mais eficaz da sociedade e da economia, e tal reconhecimento leva a perceber que a inovação depende menos das instrumentações tecnológicas e mais de sujeitos competentes em termos do “aprender a aprender.” A habilidade didática e pedagógica que se espera do professor é fator decisivo para essa educação de qualidade.

## **Pedagogia e Didática**

A formação básica qualitativa é instrumentação absolutamente estratégica, através da qual o indivíduo se apropria de conhecimentos relevantes e, sobretudo, gesta atitude metodológica construtiva para ser sujeito do processo.

Demo (1994) defende que, na educação básica, a meta é reconstruir o conhecimento, em sentido participativo/construtivo. O professor da educação básica é uma importante ferramenta, atuando como um facilitador e catalizador desse processo de reconstrução e apropriação do conhecimento.

O contexto deve sempre ser o de “aprender a aprender”, com o professor “puxando” (educar é puxar, do latim) o aluno, fazendo dele sujeito do seu saber e dessa forma, contrapor-se

frontalmente à didática exclusiva “ensino/aprendizagem” que tende a reduzir os alunos a meros expectadores, relegados à condição de objetos. Conforme Perrenoud (1996, p. 212):

Hoje, parece claro que ensinar não consiste mais em dar boas lições, mas em fazer aprender, colocando os alunos em situações que os mobilizem e os estimulem em sua zona de desenvolvimento proximal, permitindo-lhes dar um sentido ao trabalho e ao saber.

Diferentemente dessa postura do “fazer aprender” os professores, via de regra, foram treinados para ensinar, transmitindo saberes. O conhecimento é repassado em vez de construído, elaborado conjuntamente, e o professor um repetidor, transmissor, em vez de facilitador.

(...) em muitas escolas ainda predomina a “decoreba”, onde o aluno é tangido para a domesticação. Por vezes internaliza coisas, ajunta na cabeça um monte de informações, aprende pedaços de conhecimento. Mas não os junta, sistematiza, questiona, reconstrói, porque o próprio não sabe fazer isso. (KRAMER, 1991; GROSSI, 1990; LIMA, 1988 in DEMO, 1994).

## **Apoios Didáticos, Assistenciais e Tecnológicos**

O Relatório do Sistema de Avaliação de Ensino Fundamental (SAEB)/2004 defende:

Os materiais pedagógicos devem ser adequados e suficientes às necessidades e à quantidade de alunos atendidos, assim como bem manipulados pelos professores na administração das aulas.

O uso do material didático, dos livros, dos recursos multimídia, independente da política educacional implementada, é imprescindível no alcance de objetivos educacionais. Esses instrumentos norteiam o trabalho do professor e representam um elo fundamental entre o aluno, a política educacional e o modelo pedagógico adotado.

O material didático é a condensação de conhecimentos e informações que se deseja transmitir ao estudante, é o que dá suporte à construção progressiva do saber. Os livros

escolares devem reforçar a construção da identidade, da autonomia e da soberania de uma nação. (MEC – Ensino Médio/2003, p. 41).

O material pedagógico, sobretudo do ensino médio, deve estar alicerçado na articulação entre o conhecimento (social, histórico, cultural e científico) e sua aplicabilidade prática – seja na inserção no mercado de trabalho seja na formação de cidadãos conscientes do saber universal produzido e acumulado historicamente pela humanidade. Observa-se, no entanto, que o material didático elaborado ainda está consideravelmente atrelado às exigências do mercado de trabalho e limitado (no ensino médio) a uma espécie de preparo para o vestibular.

O documento do MEC – Ensino Médio/2003 revela outras questões observadas em relação aos livros didáticos:

- livros didáticos que apresentam reducionismos grosseiros e transposições parciais, simplificadas da realidade, o que compromete o aprendizado do aluno;
- livros de baixa qualidade em que o conhecimento é apresentado de forma fragmentada, descontextualizada, incluindo, muitas vezes, conceitos errados ou distorcidos;
- são escassos o tempo, as condições de trabalho e incentivos para que o professor possa preparar o seu próprio material didático.
- as bibliotecas escolares estão desparelhadas ou obsoletas;

A biblioteca como um espaço de cultura, troca de saberes é um importante apoio pedagógico. Sua utilização efetiva é um importante diferencial na aprendizagem. De acordo com os resultados do SAEB 2003, para a 4ª série, em leitura, quando até 25% dos alunos da escola fazem uso da biblioteca, a média de proficiência é de 168 pontos. Quando mais de 75% dos alunos utilizam a biblioteca regularmente, a média sobe para 181 pontos. Quando inexistente esse tipo de recurso para os estudantes, o resultado de desempenho é de 153 pontos. Ainda, os resultados mostram que, quando os professores realizam atividades dirigidas nesse ambiente, existem ganhos importantes e significativos na aprendizagem.

Um ensino de qualidade passa por uma questão central: a distorção entre a educação, realizada nas escolas públicas e privadas. Esse dualismo reflete-se, também, no material pedagógico utilizado. Sobre essa problemática, o relatório do MEC – Ensino Médio, 2003 afirma:

Os livros utilizados no ensino particular não são os mesmos das escolas públicas. Estas, em geral, usam versões resumidas e mais baratas dos livros utilizados nas redes privadas. (...) No ensino fundamental, o problema foi minimizado. Os livros, em geral, são de boa qualidade, pois há um amparo político-financeiro que assegura essa qualidade. Já no ensino médio, o aumento acelerado da demanda por vagas sem o correspondente planejamento da oferta gerou a proliferação de cursos supletivos e noturnos (p. 45).

A ausência de discussão sobre o material didático a ser adotado resultou no aparecimento de livros e materiais de qualidade questionável, adaptadas a essa realidade. Na elaboração de material escolar que promova ensino de qualidade, a competência técnica do professor e sua vivência podem ser pedras angulares, encurtando os abismos informativos que separam alunos das redes públicas e privadas e estimulando a discussão sobre o conhecimento sistematizado e a informação que chega pelos inúmeros veículos do saber.

## **O Público e o Privado**

A escola particular é constitucional. As pessoas, como cidadãos, têm direito constitucional de optar por uma escola particular, de qualidade, mas não se trata de opção propriamente. Trata-se especificamente de privilégio. A escola particular tem como marca própria impor condições de acesso, porque sua manutenção passa pela lógica do mercado; a opção não é do tamanho da cidadania, mas do bolso.

Demo (1994) busca discutir sobretudo o papel essencial da escola pública, cuja origem não é o combate à escola privada. Sua razão essencial é o acesso desimpedido àquilo que é tido como ferramenta estratégica do desenvolvimento

da cidadania e da produtividade. A melhoria sistemática da escola pública até atingir qualidade adequada em termos de educação básica, é um caminho necessário. Se um dia existir, uma escola pública de qualidade, a escola privada recua naturalmente, assumindo o que prega: será opção, ainda que somente para quem pode. É absolutamente essencial extinguir o estigma da escola pública de ser oferta pobre para o pobre.

O exercício da cidadania é imprescindível para melhorar a qualidade da escola pública, no sentido do acompanhamento, do controle de baixo para cima. Em países mais avançados, com larga tradição democrática, predomina a idéia de que a escola é construída com o dinheiro do contribuinte, e por isso precisa ser vistoriada por ele. Ademais, tratando-se da formação básica dos filhos, é relevante ver o que se oferece a título de oferta educativa, se a avaliação corresponde às expectativas, se os professores são competentes e adequadamente remunerados, e assim por diante. Entre nós as coisas não acontecem dessa forma: não vemos as escolas como patrimônio comum, não participamos de discussões importantes (currículo, qualidade do corpo docente, etc).

A escola pública básica representa mecanismo estratégico de primeira ordem em termos de oportunidade de desenvolvimento, sendo lugar privilegiado da gestação da cidadania e da competência de um povo participativo e produtivo (ARROYO, 1986; DAMASCENO, 1989; VITAL BRAZIL, 1988 in DEMO, 1994). A questão central em discussão não é o confronto entre o público e o privado, mas o bom serviço à população.

### **Considerações Finais**

Um dos objetivos proeminentes foi estimular o debate e a reflexão em torno dos principais desafios e problemas a serem enfrentados pela educação básica no contexto vigente.

Considera-se que a efetivação de uma educação básica verdadeiramente democrática em seu conjunto ainda se constitui em utopia, com longo percurso a ser construído por todos que fazem educação no nosso país, principalmente, pelos responsáveis pela elaboração e implementação de políticas públicas, para que de fato descortinem a educação

como um pilar insubstituível para o desenvolvimento social, cultural e econômico da nação.

Muitos são os fatores que interferem na qualidade do sistema educacional, tais como: reprovação, abandono, atraso escolar, ausência da formação continuada dos professores, falta de material didático, falta de recursos tecnológicos a disposição dos professores e alunos, o financiamento restrito à educação e outros. Entretanto, é relevante enfatizar que nenhum desses fatores tratados de forma isolada, responderá sozinho de maneira satisfatória por qualquer mudança de impacto nessa área. É fundamental, portanto, que as políticas de intervenção nas diversas vertentes da educação básica ocorram de forma articulada, funcionando como veículos promotores de parcerias entre as diferentes instâncias governamentais, universidades, escolas e instituições de pesquisa.

Assim, frente aos desafios contemporâneos vigentes em nossa sociedade, não se pode mais postergar a intervenção em toda a educação básica, de modo a assegurar a superação dos obstáculos que impossibilitam a garantia de uma escola pública de qualidade para todos, verdadeiramente democrática, tanto na dimensão quantitativa quanto qualitativa. Visto que a gravidade dessa problemática não está restrita apenas a um nível ou modalidade de ensino específico do sistema de educação, mas reflete o resultado do déficit educacional acumulado socialmente.

Enfim, é necessário o redimensionamento de toda a educação básica através de uma escola que coloque como elemento central o desenvolvimento dos cidadãos, contribuindo para sua inclusão social, voltada para a prática social e orientada para o trabalho, ou seja, uma educação básica que seja efetivamente coerente com os preceitos legais postos na LDB 9.394/96, que promova a articulação entre a preparação para o exercício da cidadania e a preparação dos jovens para a inserção crítica e competente nas relações produtivas e sociais, visando ainda à hipótese da continuidade de estudos. Assim teremos então, em termos práticos, a efetivação da democratização da educação, com a garantia de sua implementação nas dimensões quantitativas e qualitativas, eis o grande desafio a ser superado.

## Referências

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. *A educação infantil no contexto das políticas públicas*. Trabalho encomendado pelo GT de Educação Infantil, da Anped. 2002.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

DIDNONET, Vital. *A LDB e a política de educação infantil (artigo)*, 1997.

GADOTTI, Moacir. *Concepções dialéticas da educação: um estudo introdutório*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PERRENOUD, Philippe. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 108, novembro/1999.

MITRULIS, Eleny. Ensaios de inovação no ensino superior. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 116, julho/2002.

REVISTA DO ENSINO MÉDIO. n° 4, anoII/2004.

UNICEF. *Relatório da situação da infância e adolescência brasileiras*. 2003.

\_\_\_\_\_. *A voz dos adolescentes*. 2002.

AGUIAR, Ubiratan e MARTINS, Ricardo. *LDB comentada*. Fortaleza: Livro Técnico, 2003.

DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

LEIS Básicas da Educação – Todos pela Educação de Qualidade para Todos

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO CEARÁ, 1997.

LEI n 9394 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil S/A.

MARCHESI, Álvaro, MARTÍN, Elena. *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Porto Alegre: Artmed. 2003

MEC – *Ensino Médio: Construção Política. Síntese das salas temáticas*. Brasília. 2003

PERRENOUD, Phillipe. *Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão do professor*. L'Éducateur. 1996

*Informativo ENEM/2004*

ARTIGO NA INTERNET

*Censo Escolar, 2004 – Relatório do SAEB*

[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

Programas > Formação Docente

[www.seduc.ce.gov.br/formacaodocente.asp](http://www.seduc.ce.gov.br/formacaodocente.asp)