

BRAUDEL

PAPERS

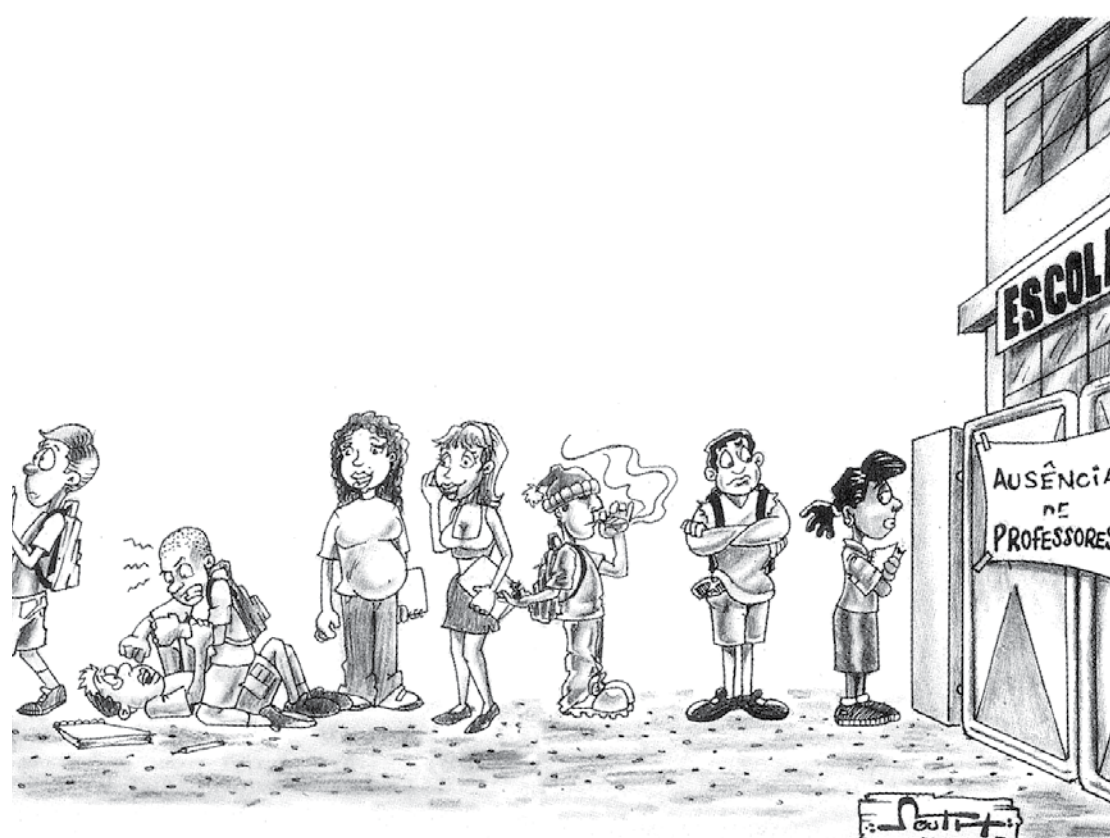


Documento de Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial
Associado à Fundação Armando Alvares Penteado

Educação 3: Por que ensinam e aprendem tão pouco?

Gestão do Ensino Público em São Paulo

Jane Wreford



Educação 3: Por que ensinam e aprendem tão pouco? **03**
Gestão do Ensino Público em São Paulo

Por que se aprende tão pouco na periferia da Grande São Paulo? **13**



**Instituto Fernand Braudel de
Economia Mundial**

Associado à Fundação
Armando Alvares Pentead
Rua Ceará, 2 – 01243-010
São Paulo, SP – Brasil
Tel.: 11 3824-9633
e-mail: ifbe@braudel.org.br
www.braudel.org.br

Presidente honorário: Rubens Ricupero

Conselho Diretor: Luis Carlos Bresser Pereira (presidente),
Marcelo Resende Allain (vice-presidente), Roberto Campos
Neto, Roberto Teixeira da Costa, Eduardo Giannetti, Antônio
Corrêa de Lacerda, Miguel Lafer, Armim Lore, Luis Alberto
Machado, Charles B. Neilson, Maílson da Nobrega, Antonio
Carlos Barbosa de Oliveira, Maridite Cristóvão Oliveira, John
Schulz, Beno Suchodolski, Joaquim Elói Cirne de Toledo,
Diego Theumann, Rick Waddell, Maarten Albert Waelkens
e Maria Helena Zockun.

Diretor Executivo: Norman Gall

Coordenador: Nilson Oliveira e Patricia Mota Guedes

Patrocinadores:

Banco Lloyds | Basf
Boucinhas & Campos Auditores | Badesco
Brascan Brasil | Brascan Energia | Brasmotor | EDP
Ericsson | Fundação Vitae | General Electric Found
Grupo Orsa | Hospital Oswaldo Cruz
Instituto Unibanco | Itaú | Klabin
Natura | *O Estado de S.Paulo* | Philips
Pirelli | Safra - Projeto Cultural
Souza Cruz | Voith Hydro
Voith Paper

Braudel Papers é publicado pelo Instituto
Fernand Braudel de Economia Mundial

Braudel Papers

Editor: Norman Gall

Editor adjuntos: Nilson Oliveira e
Reni Adriano Batista

Edição Online: Marcones Macedo

Layout por Emily Attarian

**Copyright 2003 Instituto Fernand
Braudel de Economia Mundial**

BRAUDEL PAPPERS

03 Educação 3: Porque ensinam e aprendem
tão Pouco?
Gestão do Ensino Público em São Paulo
(Jane Wreford)

*“Nos últimos anos, as autoridades do setor de
educação pública ...”*

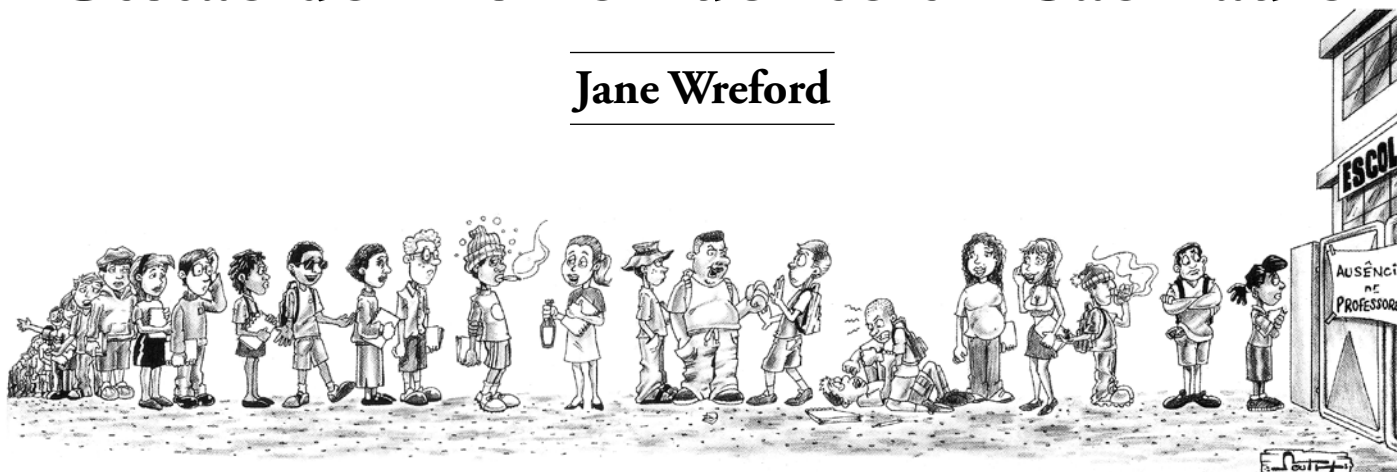
13 Porque se aprende tão pouco na periferia
da Grande São Paulo
(Claudio de Moura Castro)

*“Olho de forasteiro não vê sempre o mesmo que os
nossos. Daí ...”*

Braudel Papers é uma
publicação do Instituto
Fernand Braudel de Economia
Mundial com o especial apoio da
**Tinker Foundation, KM
Indústria e Comércio.**

Educação 3: Por que ensinam e aprendem tão pouco? Gestão do Ensino Público em São Paulo

Jane Wreford



Nota do editor: As escolas das grandes cidades estão em dificuldade em todo o mundo. A falta de aprendizagem é um problema comum das crianças urbanas pobres. Reformas foram frustradas pelas burocracias da educação, sindicatos de professores, discordância quanto às estratégias, baixa liderança cívica e recursos financeiros irregulares. Um estudo da Brookings Institution, grande centro de pesquisas em Washington, afirmou que “as instabilidades tanto de políticas como de lideranças confundem até mesmo os melhores esforços para institucionalizar as reformas”. Acrescenta que “o desempenho escolar urbano é tão miserável que não se pode mais esperar que outros problemas de juventude e família sejam resolvidos para melhorar a educação”. A Grande São Paulo é um problema especial, por causa da indiferença política e pelo desafio de administrar um enorme e desordenado sistema escolar, com as conseqüências sociais e econômicas de longo prazo da baixa aprendizagem. O Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial pediu para Jane Wreford, da Comissão de Auditoria Britânica, investigar esses problemas.

Nos últimos anos, as autoridades do setor de educação pública batalharam, com êxito, para matricular quase todas as crianças nas escolas. O próximo desafio, mais visível e urgente nas grandes cidades, é dar educação de qualidade. A Grande São Paulo, metrópole com 18,5 milhões de habitantes, absorveu grandes fluxos de migração e enfrenta muitos problemas. Nos 39 municípios que formam a Grande São Paulo, 4,1 milhões de alunos cursam escolas de Ensino Fundamental e Médio. Houve grande expansão do número de escolas públicas na periferia, paralelamente aos sistemas estaduais e municipais e com, frequência, sobrepondo-se entre si. O governo estadual, principal responsável pelo ensino público Médio, também absorve dois terços das matrículas dos cursos do Ensino Fundamental Ciclo I e administra escolas na metrópole para três milhões de estudantes, abrangendo cerca da metade das matrículas em um sistema de âmbito estadual, que chega a 6,1

milhões de alunos e 250.000 funcionários. Todas as crianças podem freqüentar o ensino fundamental até os 16 anos de idade e, atualmente, a maioria o faz. Essa é uma grande realização.

Com notáveis exceções, a qualidade da instrução pública brasileira é baixa, quando comparada com os países desenvolvidos. Os estudantes brasileiros obtiveram o último lugar entre estudantes de 15 anos de 32 países que foram submetidos a testes de compreensão de leitura, em 2000, pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) do Ministério da Educação não tem comprovado progressos no aprendizado desde 1991. De cada 100 estudantes que iniciam os oito anos do Ensino Fundamental, somente 59 concluem.

Em um recente estudo, “A Escola Vista por Dentro”, João Batista Araújo e Oliveira e Simon Schwartzman descrevem a prática “normal” em uma ampla amostragem de escolas brasileiras. É normal não completar o ano escolar; é normal uma classe perder de 30 a 40% dos alunos, por desistência ou deficiências acadêmicas; é normal promover alunos que não têm condições de adquirir conhecimentos suficientes para prosseguir nos seus estudos; é normal agrupar alunos em classes onde eles não conseguem acompanhar as aulas ou passar lições de casa que requerem ajuda dos pais, sabendo-se que os pais desses alunos não têm condições de ajudar; é normal começar o ano escolar sem que tenham sido designados os professores que darão as aulas; é normal nomear professores despreparados que não têm conhecimentos elementares de português ou álgebra para lecionar; é normal as escolas funcionarem sem coordenação pedagógica, bibliotecas ou livros nas bibliotecas; é normal as escolas funcionarem sem coordenação pedagógica, bibliotecas ou livros nas bibliotecas; é normal responsabilizar os alunos, ou seus pais, pela repetência.

A melhoria da educação pública enfrenta muitos obstá-

Jane Wreford, dirige a inspeção das autoridades escolares locais para a Comissão de Auditoria da Inglaterra. Em 2002, ela passou um mês visitando as escolas da Grande São Paulo, juntamente com os membros da equipe do Instituto Fernand Braudel, em projeto apoiado pelo Conselho Britânico. Tradução: Josepha Szwarcztuch.

culos. Entretanto, comprovamos a realização de progressos encorajadores, em algumas das escolas que visitamos, durante longos dias e noites, na periferia de São Paulo. Um fato digno de nota é que a maioria dessas escolas – ao contrário de muitas do Primeiro Mundo – não estava em decadência. Ao contrário, aquelas geralmente operam em áreas onde não havia escolas até 20 ou 30 anos atrás. Sua construção foi pressionada pelo crescimento de São Paulo. Em nossas visitas, observamos aspectos físicos do funcionamento das escolas (construções, mobília, refeições, segurança escolar, materiais didáticos e a disponibilidade e uso de bibliotecas e computadores), assim como a organização do sistema escolar e o trabalho dos professores, supervisores e diretores.

Parque Piratininga II

A Parque Piratininga II é uma excelente escola estadual da comunidade pobre e assolada pela violência de Itaquaquecetuba, uma cidade de rápido crescimento, situada no extremo leste da Metrópole. O diretor anterior da Parque Piratininga foi baleado, mas felizmente sobreviveu. Segundo uma piada local, nem as armas funcionam direito em Itaquaquecetuba.

O salão de entrada está pintado em cor brilhante, decorado com trabalhos dos alunos; um recanto bem mobiliado, com cadeiras e mesa de junco, funciona como sala de espera. Nas paredes da sala dos professores, uma série de gráficos, um para cada classe, mostra as mais recentes avaliações dos professores de cada matéria. Num relance, vêem-se as áreas de preocupação por classe e por disciplina. Bem ao alto, no lado oposto, estão os planos de trabalho de cada uma dessas áreas.

Concorrendo com outras 400 escolas, a Parque Piratininga II conquistou um prêmio nacional de gestão escolar. O motivo é evidente. A nova diretora conta com sua própria série de indicadores de rendimento, que são convincentes. O ensino é planejado e avaliado.

Os novos professores são treinados para usar métodos de ensino interativos com seus alunos, aplicar projetos para atrair o interesse deles e realizar trabalhos originais. As avaliações são estudadas e os problemas, atacados. Os dados sobre cada classe, com planos de ensino em andamento e uma cópia da ficha de cada aluno, ficam à disposição dos professores substitutos, para serem usados e atualizados até o retorno do professor efetivo. Semanalmente os alunos colocam uma média de 30 sugestões na caixa destinada a esse fim, que depois são avaliadas com interesse, nas reuniões dos professores. Essa escola esforça-se para melhorar.

Os períodos de aula são organizados por grupo etário: os alunos da 5a. à 7a. série estudam no período da manhã; os da 8a. série do Ensino Fundamental e os do 1o. ano do Ensino Médio, à tarde, e os dos 2o. e 3o. anos do Médio, à noite. Isso ajuda a evitar brigas e torna o uso do espaço mais eficiente para a escola dedicar suas salas de aula a matérias específicas.

Os principais problemas são a grande rotatividade e as faltas dos professores. A maioria vem diariamente de outra região da cidade, após uma longa viagem, desprovida de incentivos para trabalhar na periferia. Vimos a ficha de um

professor que esteve ausente nos 30 dos últimos 100 dias, mas que, por razões como doença, feriados, licenças aprovadas ou treinamento, estava dentro da legalidade. A diretora, Fátima, não tem autoridade para resolver esses problemas dentro das normas em vigor. Ela relatou-nos que, lidando com tantos funcionários novos, despende muito tempo retreinando-os para ministrar o ensino interativo baseado em projetos. Diz que a maioria chega com o hábito de ensinar escrevendo na lousa, sem envolver os alunos em reflexões e limitando-se a dar conta do currículo na data estipulada. Nessa escola, as aulas são acompanhadas de perto pela diretora, até que ela se sinta satisfeita.

Acompanhamos Fátima na inspeção rotineira do salão e dos banheiros, após o recesso. A limpeza de todos esses locais foi aprovada. Essas inspeções são parte da série de indicadores de desempenho usados rotineiramente. O salão está limpo e brilhante e, embora Fátima nos diga que as paredes e portas não foram repintadas nos últimos cinco anos, tudo parece novo. Nesse dia o jornal local estava exposto num cavalete. Os alunos são incentivados a permanecer na escola após o término das aulas. Há atividades diversas, e eles gostam de ajudar na escola.

As salas dedicadas a cada matéria são identificadas claramente, pelos mapas impressos e materiais de referência expostos nas paredes, bem como uma seleção variada de trabalhos de alta qualidade dos alunos, montados e expostos com cuidado e gosto artístico. Em uma sala de matemática, o professor explica cuidadosamente a tarefa à 4a. série, fazendo perguntas para testar a compreensão dos alunos.

Visitamos a biblioteca. É modesta, mas conta com 6.000 livros, na maioria novos, recebidos do governo. Todos estão devidamente identificados por títulos, na lombada, e expostos de modo atraente. A biblioteca fica aberta durante todo o horário das aulas e os alunos são atendidos por uma combinação de voluntários e alunos mais velhos fora do seu período de aulas, sob a orientação de um dos inspetores. Tanto alunos quanto a comunidade podem usar a biblioteca para empréstimo ou consulta de livros. Há mesas de trabalho, para os que desejam fazer sua lição de casa. A escola perdeu apenas três, dos 1.200 livros emprestados, e isso porque famílias se mudaram às pressas, ameaçadas de morte.

Quando Fátima assumiu a diretoria, a escola estava semidestruída. Vimos fotografias de “antes” e “depois” nas quais apareciam paredes e portas repletas de rabiscos, bem como guarnições e pisos danificados. Até os banheiros estavam quebrados. Ela trabalhou com grupos de pais e de pessoas da comunidade, na recuperação e melhorias da escola. Criou incentivos para melhorar o comportamento dos alunos. Os que jogam lixo no chão perdem um ponto como penalidade. Vinte pontos perdidos significam o envio de uma carta aos pais e uma multa de uma barra de sabão, destinada à limpeza dos banheiros.

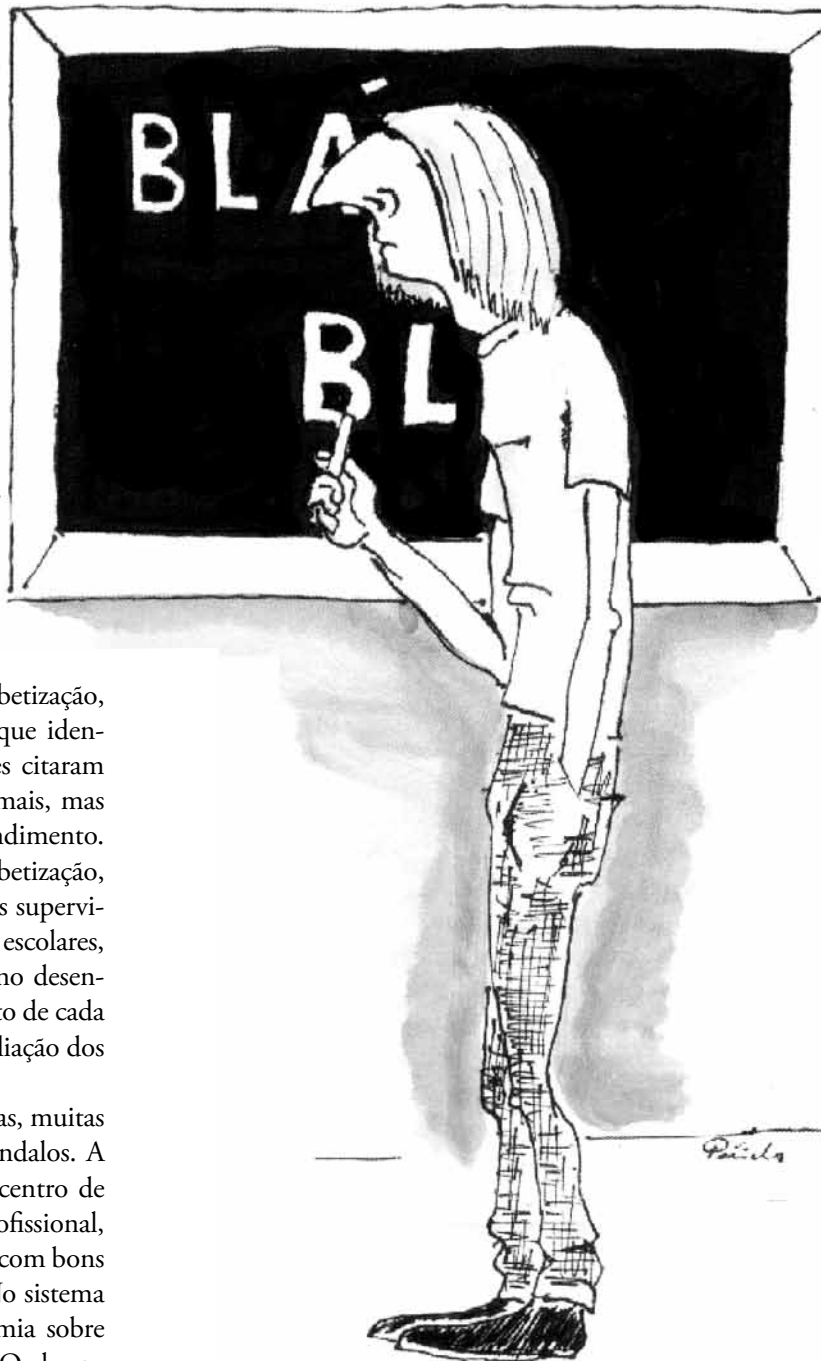
Hoje a Escola Parque Piratininga II conta com o apoio da comunidade. É o edifício mais bonito e valorizado da área. A escolatambém conta com um guarda fixo, para suplementar as patrulhas da Polícia Militar. As professoras,

principalmente as mais jovens, precisam lidar com alguns intrusos mal-encarados. Embora ainda restem problemas de segurança, a escola fica aberta aos pais e à comunidade. Confiança e abertura valorizam o comportamento e os métodos de ensino.

Sucesso em Itapevi

Quando o governo federal introduziu sua política de municipalização, em 1996, Itapevi negociou com o Estado de São Paulo o controle de todas as suas escolas de Ensino Fundamental, prática rara na Metrópole. Situado no extremo Oeste da área metropolitana, o município administra atualmente 50 escolas, com 20.000 alunos, além de 12 pré-escolas, com 5.000 crianças. A Secretaria Municipal de Educação assumiu esse desafio com entusiasmo. Entretanto, não tem muita perícia para avaliar o trabalho dos alunos. Há alguns anos, quando a Secretaria tentou elevar os padrões de alfabetização, os supervisores pediram aos professores primários que identificassem os alunos com problemas. Os professores citaram os alunos que estavam atrasados em relação aos demais, mas careciam de capacitação suficiente para avaliar o rendimento. As avaliações apontavam para o baixo nível de alfabetização, sobretudo na idade de onze anos. Agora, os próprios supervisores municipais, trabalhando com os coordenadores escolares, avaliam os alunos e trabalham com os professores no desenvolvimento de estratégias para melhorar o rendimento de cada criança. Esse trabalho melhorou a capacidade de avaliação dos professores e o nível de alfabetização.

Quando o município assumiu o controle das escolas, muitas estavam em péssimas condições, danificadas por vândalos. A Prefeitura construiu e reformou escolas, criou um centro de professores e um programa de desenvolvimento profissional, bem como uma metodologia de avaliação de alunos, com bons dados comparativos e apoio à interpretação deles. No sistema adotado em Itapevi, cada escola tem certa autonomia sobre seus horários, mas é responsável pelos resultados. O desenvolvimento educacional concentra-se no Ciclo I do Ensino Fundamental. Uma de suas estratégias consiste em dar aos professores mais tempo para execução das tarefas complementares. Os coordenadores pedagógicos supervisionam a avaliação dos alunos e acompanham o progresso de cada criança durante todo o Ciclo I, orientando os professores sobre as atividades em classe. Os alunos formam grupos de seis, em carteiras hexagonais especialmente projetadas. Eles têm aulas de informática – nas quais os computadores são também usados para ensinar outras disciplinas. As escolas têm acesso a uma biblioteca com um acervo de CD-ROMs e parceria com empresas, que lhes doam recursos. Vimos livros e materiais didáticos de boa qualidade nas salas de aula. A merenda escolar foi terceirizada. O pessoal fornecedor de serviços atua de forma integrada na escola. As escolas influenciam na escolha do cardápio. A qualidade das refeições é muito boa e a terceirização resultou em economia significativa.



Primeira impressão da Zona Sul

Depois de uma hora de viagem, do centro da cidade para a Zona Sul, chegamos, ao anoitecer, numa antiga favela assolada pela violência. Os portões da escola estavam fechados com correntes e cadeados, mas o muro que a circunda é baixo e pode ser saltado até por crianças.

Nos corredores, começava a ruidosa marcha dos alunos mais velhos para as aulas do período noturno. Pouco antes do início das aulas, os portões foram trancados, após o ruído ensurdecedor de uma sirene, como as das prisões. O prédio, apesar de limpo e bem mantido, é sombrio. As paredes do corredor que conduz ao gabinete do diretor são de blocos de cimento caiados. Os pisos e paredes dos banheiros da escola, o piso do palco e os bancos existentes em torno do salão são de concreto liso. Nas áreas públicas não há nenhuma peça de mobília que não seja fixa. Janelas altas, de vidro espesso, estavam abertas,

naquela noite quente, deixando entrar o ruído do tráfego e também o dos fogos de artifício e das buzinas, com os quais estavam sendo comemorados os resultados dos jogos da Copa do Mundo. Não há paredes pichadas, pois essa é uma escola respeitada pela comunidade.

Essa escola dá ênfase ao trabalho de equipe e à auto-estima, com resultados meritórios nessa área. Na sala da diretoria, decorada com troféus, há uma proposta de currículo e gráficos de avaliação de alunos, nas paredes. Os corredores da escola são amplos. As salas de aula estavam quase lotadas. O número de alunos – jovens adultos e adolescentes – chega a ser de 50 por sala. A falta de materiais didáticos era evidente. Na sala de química há bancadas de trabalho, mas só duas pias. Não há armários para utensílios destinados às experiências, nem tubulação de gás. Há cinco tripés enfileirados, mas não há nenhum bico de Bunsen para ser colocado embaixo, nem tubos de ensaio para colocar sobre eles. As paredes estão decoradas com tabelas periódicas, copiadas à mão e coloridas pelos alunos. Nada mais. A sala de química conta com muitos recursos, em comparação com as salas de biologia e de física, nas quais há banquetas e mesas altas e quase nada mais. Não vimos livros em nenhuma das salas visitadas.

Uma dúzia de PCs, numa sala de computadores, estava desligada e trancada. “Nós estamos repondo os computadores; todos os anteriores foram roubados”, disseram-nos. Teria sido obra de alguém de dentro? Seria inconveniente perguntar isso. Ela demorou alguns minutos para achar a chave. A biblioteca era do tamanho de um closet, com um metro de livros infantis e enciclopédias, do início do século 20, nas estantes. Alguns deles estavam deitados, impedindo a leitura dos títulos. No chão, três caixas semi-abertas, contendo livros bonitos, fornecidos pelo governo, estavam à espera de alguém para separá-los e instalar mais prateleiras. Quando perguntamos à diretora da escola quais eram as mudanças mais necessárias, ela citou, em primeiro lugar, a necessidade de que os professores só trabalhem em uma escola; depois, turmas de aulas diárias que durem oito horas e a construção de um ginásio de esportes.

Ensino e aprendizagem

Apesar da existência de boas escolas na periferia da Grande São Paulo, os problemas de escala e da fragilidade da instrução tornam-se evidentes, quando analisamos as questões de ensino e administração de modo mais amplo.

As principais barreiras ao progresso são:

1. Falta de uma formação eficaz do professor para a prática na sala de aula.
2. Salários baixos e poucos incentivos para melhorar a qualidade de instrução, o que resulta em cargas de trabalho excessivas, faltas dos professores às aulas e baixo estímulo.
3. As leis e normas sobre emprego de professores que permitem um excesso de faltas.
4. Falta de livros e de recursos didáticos, sobretudo no Ensino Médio.

O método de ensino e a organização das aulas que vimos

consistiam em fazer os alunos copiarem o que o professor escrevia na lousa, sem explicação prévia, e de costas para a classe, o que não favorece a compreensão pelos alunos nem contribui para motivá-los. O professor vai repetindo em tom enfático as frases que está escrevendo, geralmente copiadas de um livro, e aguarda que os alunos acabem de copiar, antes de apagar o que já está na lousa e escrever a parte restante. Por fim, coloca na lousa três ou quatro perguntas, que devem ser respondidas pelos alunos, como exercício. São raras as discussões temáticas em classe. Vimos algumas exceções, principalmente nas escolas Parque Piratininga II e Maria Vera Lombardi Siqueira, uma escola grande e bem sucedida da Zona Leste que parece imune a muitos problemas vistos em outras áreas. Vimos alunos excepcionalmente bem comportados nessas duas escolas, o que talvez se deva à utilização de métodos de ensino e gestão interessantes e inspiradores, assim como estratégias consistentes de abordar problemas disciplinares.

A maioria dos professores parece ter um treinamento adequado em sua matéria específica, mas pouco ou nenhum treinamento prático em didática. Na maioria dos corpos docentes também não parece haver um modelo baseado na experiência do que, em termos práticos, constitui uma boa aula. Os professores simplesmente não sabem ensinar de maneira eficiente.

As aulas são como palestras. É raro observar noções de planejamento de aula, com a introdução de um tópico e discussão em classe, seguidos por atividades em pequenos grupos ou pesquisa individual e, depois, por um debate final para fixar os principais pontos junto aos alunos. A maioria dos



professores não checa o progresso dos alunos, tampouco passa atividades de escrita. Dentre as aulas de Ensino Médio que observamos, menos da metade dos alunos estava de fato acompanhando a aula. Atividades no formato de projetos são raramente utilizadas, mesmo nas melhores escolas que visitamos. O treinamento com demonstrações ou vídeos de aulas bem dadas poderia ajudar.

Mas mudanças de longo prazo só virão com melhorias na formação inicial do professor.

O ensino da leitura na 1ª primeira série é crítico, como prova o analfabetismo funcional documentado entre alunos que completam a 4ª série. Nas aulas de alfabetização, vimos o ensino das letras e sílabas, de caligrafia e soletração sendo feito com confiança e eficiência. A maioria das crianças conseguia associar letras com sons e decodificar sílabas, assim como ter uma boa caligrafia. Alunos de magistério e professores de alfabetização com quem conversamos estão aprendendo

a importância de desenvolver a imaginação e a motivação da criança para aprender, lendo histórias para elas, pedindo-lhes para inventar histórias a partir de figuras e contá-las com suas próprias palavras, antes de trabalhar com o livro. Isso representa um avanço, mas as crianças também precisam aprender a ler individualmente.

Observamos que as escolas não possuem livros organizados por nível de leitura na sala ou na biblioteca. Alunos de magistério e professores não compreenderam quando lhes perguntamos sobre como as crianças podem ser estimuladas a ler livros simples e progredir no seu próprio ritmo, através da leitura de textos cada vez mais complexos, talvez com a ajuda de pais ou voluntários. Com mais de 30 alunos em uma sala de aula é impossível trabalhar com alunos individualmente, nos disseram. Entretanto, gerações de crianças, na Inglaterra, em classes tão grandes quanto as de São Paulo, têm conseguido aprender a ler individualmente através deste método. As crianças levam seus livros de leitura para casa a fim de ler para os membros da família, e seu progresso é registrado em um caderno. Na Inglaterra, o problema de leitura se concentra na falta de ensino para a decodificação, área em que professores brasileiros poderiam nos ajudar.

Como resultado da falta de prática da leitura independente nas escolas de São Paulo, a compreensão do texto pelo aluno fica muito atrás da sua habilidade para decodificar sons. Quando professores de qualquer série escrevem as perguntas na lousa, os alunos copiam e acham que a tarefa está completa. Ficou claro que, na maioria das escolas, compor textos originais não é uma atividade comum do estudante. Estudantes aprendem a memorizar, mas não a pensar ou avaliar idéias por si próprios.

A falta de foco individual no aluno pode ser culpa da carga horária dos professores. Em São Paulo, onde o custo de vida é alto, professores costumam ter um terceiro turno, geralmente à noite, em uma outra escola, para suplementar seus baixos salários. Isso significa um dia de trabalho que pode ir das 7 da manhã às 11 da noite.

Professores na rede estadual de São Paulo ganham 4 horas semanais para participar de reuniões de planejamento curricular. O resto de seu tempo é na sala de aula. Um professor, trabalhando 3 turnos, pode ter mais de 600 estudantes por semana. O acompanhamento individual de seus alunos, sob estas condições, não é viável. Mesmo assim, os professores podem fazer mais para melhorar suas aulas.

As escolas carecem desesperadamente de livros e de outros recursos pedagógicos. Em muitos casos, os próprios professores não dão o devido valor aos livros e outros materiais impressos, como mapas e gráficos, como meios de comunicação de idéias.

As faltas dos professores às aulas são um grande obstáculo à melhoria da qualidade da educação. Pode-se compreender isso em termos de salários baixos, jornada de trabalho longa, perigo, longas viagens para chegar a escolas que eles não escolheram por si e a falta de incentivos ao seu desenvolvimento profissional. A estrutura de emprego de professores permite um nível de tolerância de ausências que impossibilita uma boa administração escolar. Os professores têm direito à tolerância

de até 42 faltas, sem incluir nesse número as ausências motivadas por doença e família, além de 30 dias de férias pagas. A professora da Escola Parque Piratininga II, cuja ficha continha a anotação de 30% de faltas, não violou, com isso, nenhuma norma e, portanto, não estava sujeita a medidas disciplinares. Em outra escola, poucos dias antes de nossa visita, só a metade do quadro de professores comparecera ao trabalho.

Em mais da metade das escolas que visitamos, vimos classes de alunos serem dispensadas ou encaminhadas para ver vídeos, em vista da impossibilidade de encontrar professores substitutos. Estes são normais na vida escolar e, para muitos alunos, é uma raridade ver seus professores efetivos. As substituições constantes prejudicam o desenvolvimento educacional das crianças e lhes transmite uma mensagem clara sobre qual é o lugar delas entre as prioridades do sistema. É fácil imaginar qual é a mensagem que os alunos captam quando seus professores estão quase sempre ausentes. Como poderão estar convencidos de que sua educação é importante, se são tratados com tanta indiferença?

A necessidade mais urgente é aumentar o compromisso dos professores com seus alunos e escolas. Obter esse tipo de vínculo é difícil, dentro da gigantesca máquina estadual. Professores que não conhecem realmente nem se relacionam com seus alunos são menos aptos a dinamizar sua didática e evitar faltas. Um grande passo para melhoria poderia ser a autonomia da escola para contratar seu corpo docente. A municipalização do Ensino Fundamental também pode ajudar. As escolas municipais que vimos são, em geral, melhor administradas, devido à identificação mais próxima da escola com o município.

Os baixos salários dos diretores e a falta de uma estrutura administrativa também contribuem para a falta dos professores e o baixo estímulo à melhoria do ensino. Os honorários dos professores incluem um aumento relativamente grande por tempo de serviço e diferenças por níveis de qualificação. Entretanto, os incentivos ao aperfeiçoamento são poucos. Há relativamente poucos cargos elevados nas escolas e as diferenças salariais decorrentes de promoções são inferiores aos valores pagos por tempo de serviço. Por exemplo, cada escola tem pelo menos um coordenador pedagógico, que é selecionado dentro do corpo docente, mas o cargo não promete nenhum avanço significativo de carreira ou salário. Até o diferencial do salário de um diretor, em relação ao de um professor, é pequeno, para padrões internacionais. A formação do professor também precisa ser melhorada. Só 22% dos professores primários do Brasil têm curso universitário. Os do Ensino Médio do Estado de São Paulo são incluídos na lista como tendo curso universitário, porém, muitos são formados por instituições particulares com baixos padrões acadêmicos. O relatório OCDE - UNESCO, intitulado "Professores de Amanhã" (2001), identifica o Brasil como país onde há uma grande proporção de educadores do sexo feminino em todos os níveis, segundo revelam as comparações internacionais. Durante o nosso estudo, não encontramos nenhum professor do sexo masculino, nas escolas fundamentais e poucos, nas escolas de Ensino Médio, onde há maior atuação deles.

Um tema controverso durante nosso estudo foi o da promoção dos alunos no final do ano letivo, mesmo para os que não alcançaram um rendimento mínimo. O Brasil sempre teve uma das mais altas taxas de repetência, segundo estudos da OCDE. Alunos que repetem o ano perdem o contato com seus colegas e podem se sentir humilhados e sofrer com a monotonia de ter que repetir um ano inteiro. Está documentado que estes alunos têm uma maior probabilidade de parar seus estudos. O governo do Estado de São Paulo, buscando reduzir as taxas de evasão, introduziu a política de progressão continuada, mencionada por alguns diretores e professores de forma pejorativa como “promoção automática”.

Não é a redução da repetência que parece ser o problema, mas a falta de preparo para se ensinar grupos de alunos com níveis de aprendizagem diversos. Na Inglaterra, alunos também são promovidos automaticamente, mas professores se preparam para dar aula a um grupo heterogêneo. Professores de alunos abaixo de 11 anos podem agrupar crianças dentro da sala, por nível de habilidade, pelo menos em parte do dia. Alunos com maiores dificuldades recebem atenção especial fora da sala de aula para que possam se reintegrar melhor. A partir da quinta série, as escolas são maiores e os alunos são encaminhados a grupos paralelos para matérias básicas, às vezes com três níveis de capacidade, segundo o tamanho da escola. Porém, todos os professores devem ensinar para atingir vários níveis de habilidade. Na política da Secretaria de Educação falta essa abordagem para reduzir a repetição.

Avaliação e uso de informação

A avaliação de alunos é feita pelos professores, em grande parte, através da observação informal em classe e testes, no final do período. Ela ainda carece de análise comparativa de dados, embora já tenha sido dado um primeiro passo significativo nessa direção. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) iniciou em 1990 a coleta, processamento e análise de informações sobre os ensinos Fundamental e Médio no país, por intermédio do SAEB. Em 1998, foi instituído o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Com a introdução do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo), que testa os conhecimentos dos alunos nas áreas de linguagem, álgebra e ciências, o Estado de São Paulo fez esforços significativos para melhorar a coleta de dados que permitam avaliações comparativas das escolas e ofereçam

dados longitudinais. Embora não sejam públicos, esses dados foram usados pela administração central para classificar as escolas em cinco categorias, buscando chamar a atenção dos gestores para as escolas de nível mais baixo.

Faz-se necessária uma maior conscientização sobre o poder deste instrumento. Na maioria das escolas que visitamos, os professores não estão acostumados a prestar contas do rendimento de seus alunos. Em uma das escolas, a Parque Piratininga II, os resultados anuais do SARESP estavam expostos na parede, e indicavam melhoras, de modo bem claro. Entretanto, essa é uma exceção. Durante a condução deste estudo, muitas autoridades e alguns diretores expressaram sua preocupação com a possibilidade do sistema de avaliação estadual ser desmontado, devido à impopularidade de uma medida que identifique claramente possíveis fracassos.

Os únicos dados comparativos à disposição do público que permitem julgar o rendimento do trabalho educacional no Brasil são os do estudo PISA, da OCDE, do qual participaram o Brasil, China, Letônia e Rússia, juntamente com os países da OCDE. O estudo PISA, iniciado em 2000, com o primeiro programa trienal de testes comparativos de alunos, usa uma amostragem estatisticamente válida de estudantes de 15 anos de idade de cada um dos países participantes, aos quais são feitas perguntas para avaliar sua compreensão e habilidade nas áreas de linguagem, álgebra e ciências. Embora uma parte dos testes seja de múltipla escolha, os alunos também deve demonstrar compreensão e capacidade de refletir e analisar, em partes dos testes que requerem respostas por escrito. Os primeiros resultados, da área de capacidade de leitura, colocaram o Brasil em último lugar

entre os participantes. A Finlândia obteve o primeiro lugar. Para comparar, 16% dos alunos britânicos ficaram entre os 20% melhores e 13% obtiveram as notas mais baixas. Quanto ao Brasil, apenas 1% ficou entre os 20% melhores e 56% obtiveram as notas mais baixas.

Materiais didáticos

Em comparação com as escolas de muitos países em desenvolvimento, a situação da maioria das instituições que vimos não é muito ruim. Entretanto, em comparação com o nível geral de recursos financeiros e urbanos da Metrópole, as



escolas da periferia são muito pobres. Nas escolas que mantêm o programa de matérias básicas, não há estantes de livros nas salas de aula e até as salas dos professores freqüentemente estão quase vazias. Nas duas aulas de geografia a que assistimos, não havia mapas nem globo à disposição. As bibliotecas das escolas que visitamos estavam, salvo uma exceção, todas trancadas. Em uma escola estadual de Ensino Médio, a biblioteca estava aberta por duas horas, em dias alternados, coincidindo com parte dos turnos da tarde e da noite. A chave não era mantida na escola fora destes horários.

Nas salas de aula do Ensino Fundamental que visitamos, com exceção das de Itapevi, não havia livros de leitura para diferentes graus de habilidade, nem mesmo simples livros de histórias. Novos programas federais e estaduais começam a surtir efeito em algumas escolas, mas, em muitas, estes recursos não são bem utilizados.

Em contraste, em São Caetano do Sul, um município que tem oferecido apoio adicional significativo à rede estadual de ensino, soubemos de uma escola que adotou um sistema que permite que as crianças retirem livros com vocabulário adequado à sua habilidade de leitura e os levem para estudar em casa, como em muitos sistemas europeus. Essa iniciativa merece ser considerada como um modelo para o futuro, especialmente em áreas onde poucos estudantes têm acesso a leitura em casa.

Embora física, química e biologia façam parte do currículo básico, as escolas raramente têm laboratórios com pia ou outros recursos específicos para aulas de ciência. Entretanto, a maioria das escolas conta com uma rede de 10 a 20 computadores com acesso a Internet. A infra-estrutura de telecomunicações no Brasil é boa. O objetivo é oferecer aos alunos o acesso, através da Internet, a informações e recursos que eles não têm em suas próprias escolas. Falta de preparo dos professores, além de problemas de segurança escolar, têm sido barreira ao uso mais amplo destes recursos, mas ainda é cedo para avaliar o impacto do programa. Evidentemente, os antecedentes de falta de segurança em algumas escolas desestimulam a concessão de livre acesso a alguns materiais. Ademais, considerando-se que os trabalhos dos alunos em geral não são expostos nas escolas, ou são expostos raramente, com exceção da Educação Infantil, conclui-se que os professores não são treinados para alegrar suas salas de aula com a exposição de trabalhos de alta qualidade. As escolas que se preocupam com esta necessidade o fazem exclusivamente por sua própria iniciativa. O estilo de ensino provavelmente contribui para a escassez de materiais. As escolas em São Paulo têm recursos direcionados especificamente para a compra de materiais de ensino. Um professor que acredita que sua tarefa consiste em escrever no quadro negro os pontos do programa, para que os alunos copiem e aprendam, dificilmente solicitaria equipamentos e suprimentos para experiências e demonstrações mais complexas.

Entretanto, para que o Brasil possa desenvolver o seu potencial ao máximo, será necessário investir mais esforços e mais dinheiro em livros, materiais didáticos, na instalação de laboratórios e aquisição de equipamentos.

A segurança, das pessoas e dos materiais da escola, é citada, freqüentemente, como uma das causas das deficiências do ensino nas escolas da periferia. Grande número de construções ilegais na periferia converte-se, às vezes, em bairros mais convencionais ou “regularizados”. Residências familiares de tamanho razoável foram construídas em locais densamente povoados, mediante a compra e ampliação de barracos de um cômodo só. Após décadas de melhoria das casas, fachadas de aparência sólida, onde aparentemente vive uma só família, ocultam moradias precárias no quintal. A rotatividade dos moradores é rápida e imprevisível. Os migrantes invadem as margens de mananciais protegidos por lei.

Os bons diretores escolares podem construir pontes com suas comunidades, que colaboram para a segurança de suas escolas. Mas isso requer uma habilidade excepcional de liderança. Alguns diretores lutam em condições de inferioridade e vivem com medo. Muitos edifícios escolares são atacados por vândalos e cobertos de pichações; nas suas imediações, há venda de drogas, consumo de bebidas alcoólicas, e os cidadãos vivem aterrorizados.

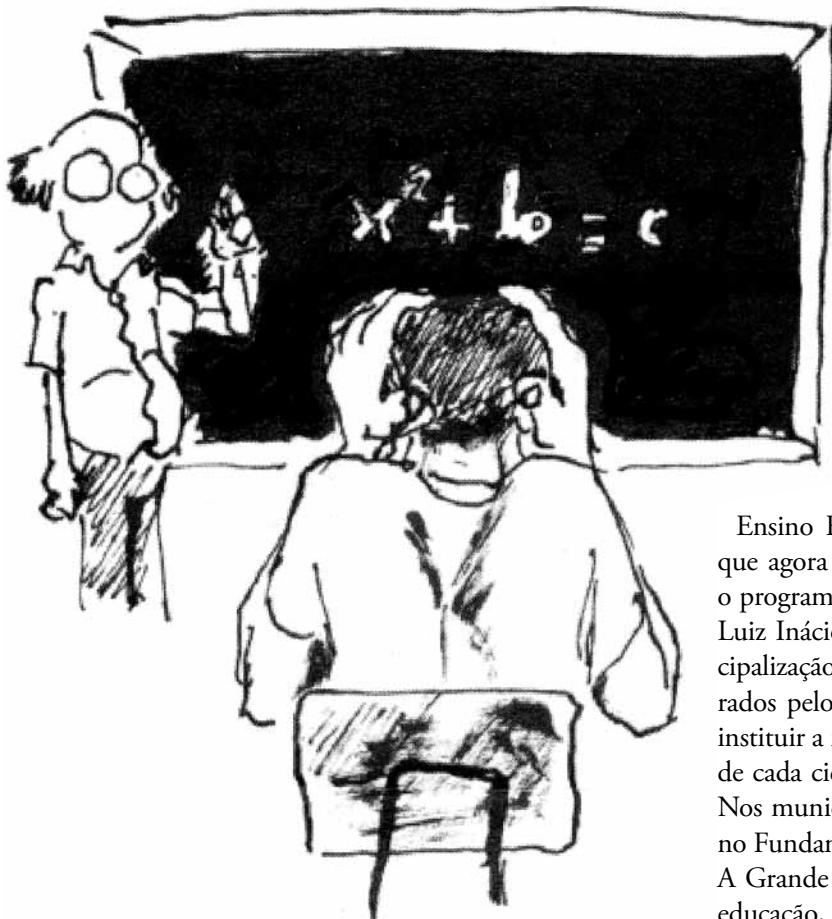
Aparentemente, há um padrão para os muros, nos projetos de construção das escolas de São Paulo. São muros de blocos de concreto, com altura não superior a 2,5 m. É proibido colocar pontas de lança, arame farpado ou fios elétricos, nesses muros, como se vêem nos que normalmente cercam condomínios nos bairros de classe média. Os portões das escolas são de chapas de aço, um pouco mais baixos do que os muros. Eles podem ser saltados facilmente e oferecem bons pontos de partida para atingir os telhados. Na maioria das escolas estaduais, há portões internos gradeados que separam com segurança as áreas comuns, em contraste com a sua vulnerabilidade do lado de fora. São comuns os roubos de computadores e equipamentos praticados por intrusos. Algumas escolas são cobertas por pichações do lado externo e do lado interno, suas janelas estão quebradas, seus móveis e outros objetos estão danificados. Outras, situadas em áreas similares, estão intactas. O relacionamento entre as escolas e suas comunidades pode criar condições de respeito e proteção, onde uma liderança local eficiente faz a diferença. Apesar disso, a proteção física das escolas, mediante a construção de muros à sua volta, parece ser um investimento que vale a pena.

As escolas estaduais que necessitam de proteção são visitadas, esporadicamente, por patrulhas da Polícia Militar. Muitas escolas, mesmo as que mantêm bom relacionamento com a comunidade, sentem-se vulneráveis e receberiam com satisfação uma guarda permanente, particularmente nos horários de troca de alunos, quando pode haver tráfico de drogas e violência nas proximidades. Em uma cidade onde os supermercados e os condomínios normalmente são guardados o tempo todo, as escolas lotadas de crianças e com um quadro de pessoal formado principalmente por mulheres, em bairros violentos, necessitam de maior proteção. O medo da violência é predominante e insidioso. As escolas da Grande São Paulo necessitam desesperadamente de um programa

de segurança organizada nas escolas.

Comportamento e assiduidade

Os padrões de comportamento dos alunos que vimos e o respeito mostrado para com seus professores foram muito bons, considerando a rotina de aulas monótonas. Os grupos de alunos melhor comportados que vimos eram os das duas escolas onde o ensino é interativo. A diretora de uma dessas escolas disse-nos que



quando o alunos se sentem entediados e não estão aprendendo, torna-se mais difícil contê-los. Essa é uma opinião incomum na periferia de São Paulo, onde os problemas tendem a ser atribuídos pelos pais aos professores ou por estes aos pais e alunos, e onde a aceitação da responsabilidade pelo comportamento e pela aprendizagem é rara.

As faltas dos alunos é um grande problema. Em quase todas as classes visitadas, o número dos presentes estava muito abaixo da matrícula. Isso indica que nem todas as matrículas são verdadeiras, que o nível de Conversações com alunos e pais, perto de uma escola de Ensino Médio com muitos problemas, indicaram que os fatores de ausência e evasão incluem medo de violência, tumultos de alunos desafetos, invasões da escola por jovens de fora, consumo de drogas e álcool, ausência de professores, tédio e vandalismo.

Organização das escolas públicas

A Constituição manda que os estados brasileiros sejam

responsáveis para fornecer ensino universal e compulsório desde a idade de seis anos até o final do Ensino Médio. Em São Paulo, era comum ter escolas funcionando em quatro turnos até a década de 90. Hoje, três turnos são a norma. O Brasil é um dos poucos países do mundo onde prevalecem três turnos escolares - manhã, tarde e noite. Os alunos do período noturno são, principalmente, adolescentes e adultos jovens, que estão repetindo o ano ou voltaram à escola depois de uma interrupção dos estudos. As aulas que visitamos em São Paulo tiveram uma média de matrículas acima de 40 alunos.

O planejamento e provimento das escolas, assim como as matrículas, constituem uma tarefa complexa para muitas autoridades estaduais e municipais, o que cumprem bem. É difícil prever a demanda, porque os registros de nascimentos não são confiáveis e a população da periferia é bastante móvel. Quase todas as crianças encontram vagas. Mas a divisão das Responsabilidades entre os municípios da Grande São Paulo e o governo estadual é muito confusa, criando muitos tipos de escolas públicas, com funções que se sobrepõem.

O país está empenhado em um processo lento e controverso de municipalização do

Ensino Fundamental, nos termos de uma política federal que agora poderá estacionar ou se reverter, de acordo com o programa do Partido dos Trabalhadores (PT) do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Muitas cidades resistiram à municipalização, influenciadas por sindicatos de professores liderados pelo PT. O Estado não está pressionando muito para instituir a municipalização: está negociando com o Legislativo de cada cidade, de acordo com o que é politicamente viável. Nos municípios que se recusam a assumir as escolas de Ensino Fundamental Ciclo I, o estado deve continuar a mantê-las. A Grande São Paulo tem sua própria burocracia estadual de educação, cuidando das diretrizes políticas e da supervisão nas 28 delegacias regionais de ensino. Essas delegacias administram os projetos de construção, cursos de treinamento e apoio ao currículo. As burocracias paralelas gerem os sistemas escolares municipais. Os municípios devem criar pré-escolas para crianças de até seis anos de idade. A prefeitura de São Paulo batalha para vencer um déficit de 100.000 vagas pré-escolares.

A grande máquina estadual tem maior dificuldade para se entrosar com comunidades locais em relação com as prefeituras. A burocracia estadual dificulta a criação de uma estrutura de administração educacional efetiva. Para os alunos do Ensino Fundamental, seria melhor que a municipalização avançasse mais rapidamente.

O sistema de nomeação de professores e diretores escolares, em São Paulo, embora destinado a ser justo e imparcial, cria resultados perversos. As nomeações são centralizadas pelo Estado. As delegacias regionais só têm autoridade para contratar professores substitutos temporários. Em alguns estados e municípios a nomeação dos diretores é por critério político. Para evitar influências políticas indevidas, os candidatos, em São Paulo, são selecionados por meio de concurso

público. Os concursos são realizados com a periodicidade ditada pela necessidade. Após a realização das provas, os candidatos aprovados são classificados de acordo com as notas obtidas, com sua experiência e demais qualificações.

A seguir, são convocados, por ordem de classificação, a escolher, em uma lista das vagas disponíveis em todo o Estado, a escola onde preferem trabalhar. A lista inclui todos os cargos ocupados por pessoas nomeadas temporariamente. Não existem candidaturas a cargos individuais, nem entrevistas competitivas. As escolas não podem influir nas nomeações. Como os concursos são realizados a intervalos grandes e irregulares, o número de nomeações temporárias de professores e diretores de escolas é grande. Os temporários, os que obtiveram notas mais baixas nos concursos e os que têm menos experiência, podem ser removidos, se os postos que estiverem forem escolhidos por candidatos com notas mais altas. Isso prejudica as escolas e pode desmoralizar o corpo docente, principalmente os diretores que dedicaram todas as suas energias para reerguer uma escola. Em Diadema, onde o Instituto Fernand Braudel conduz pesquisas de campo, foram trocados, no início de 2002, 44 diretores nas 67 escolas estaduais. Esses procedimentos agravam a instabilidade num sistema em que a rotatividade e a ausência dos professores são endêmicas.

A independência dos diretores precisa ser valorizada e estimulada, porque as escolas da periferia precisam de liderança forte. Com algumas notáveis exceções, observamos uma cultura de submissão ansiosa à grande máquina estadual. Alguns docentes fizeram afirmações diferentes em conversas particulares e em conversas na presença de autoridades estaduais. Para administrar o sistema escolar e monitorar a qualidade da educação nos 39 municípios da área metropolitana, com os 645 governos locais do Estado de São Paulo, que tem 35 milhões de habitantes, a Secretaria Estadual de Educação conta com delegacias regionais de ensino que podem abranger vários municípios, cada uma com um diretor regional e supervisores, especialistas em currículo, finanças, edificações, refeições e suprimentos. Normalmente, o quadro de pessoal de uma delegacia regional inclui cerca de 30 funcionários. Cada escola conta com um coordenador pedagógico, que deve trabalhar com os professores na criação de projetos de currículo escolar. Às vezes, um segundo coordenador trabalha no período noturno. As nomeações para essas funções são temporárias, feitas por meio de eleições entre os membros do corpo docente. O cargo dá direito a uma pequena complementação, mas não garante promoção profissional nem vantagens salariais. Os funcionários não docentes são poucos. As escolas normalmente empregam um zelador ou servente para supervisionar os alunos nos horários de recreio, de refeições e durante a troca de classes.

Supervisão escolar

Os supervisores, nomeados e dirigidos por diretores regionais, formam a principal ligação entre a escola e a burocracia estadual.

Há muitas queixas sobre o funcionamento desse sistema. Embora com uma carga de trabalho razoável, se limitada ao monitoramento e assessoria ao ensino, os supervisores cuidam de tarefas administrativas, assim como dos currículos. Também eles precisam monitorar o número cada vez maior de projetos escolares, além das escolas particulares. Isso lhes dá pouco tempo para se concentrar no ensino e no aprendizado, ou para usar dados relativos a testes para induzir as escolas a melhorarem seu rendimento. Na periferia há queixas de que os supervisores só visitam as escolas raramente e quase nunca entram nas salas de aula. O treinamento e a gestão de supervisores escolares não são suficientes para se obter o máximo desses funcionários potencialmente úteis. Eles não são treinados em avaliação, diagnóstico, estímulo da capacidade, nem no uso e interpretação de informações e técnicas para motivar as escolas. Além de treinamento, uma melhor administração da carga de trabalho permitiria a eles dedicar mais tempo às escolas e salas de aula, para prestar maior apoio conforme as necessidades.

Prédios escolares

As escolas estaduais têm um padrão de construção relativamente uniforme, com 10-15 salas de aula e um pátio coberto usado para eventos, recreio e como refeitório, mais salas para o diretor, professores, administração e coordenadores pedagógicos. Os laboratórios só existem no Ensino Médio. As escolas não têm terreno suficiente para atividades dos alunos ao ar livre no intervalo. Uma ou duas quadras de basquetebol, também usadas para jogos de futebol de salão, são as áreas esportivas normais, muitas vezes invadidas ou danificadas por pessoas de fora. As melhores escolas conduzem atividades com música, artesanato e esportes nas quadras, nos pátios e nas salas de informática, fora do horário de aula, com recursos de programas federais e parceiros privados.

As escolas para crianças acima de 11 anos de idade são pequenas, comparadas com os padrões britânicos. Doze salas acomodam uns 500 alunos por turno, espaço insuficiente para separá-los por habilidade e dedicar salas exclusivamente a uma matéria específica. Geralmente as escolas de Ensino Fundamental são do mesmo tamanho das de Ensino Médio. Muitos prédios acomodam salas de aula de todos os níveis. A tarefa do professor é dificultada pela falta de ventilação no calor, e o amplo uso de concreto polido, que aumenta o barulho. O estilo das escolas estaduais é deprimente, obscuro e utilitário. Abundam barras e correntes.

Merenda escolar

O sistema de merenda escolar de São Paulo é um grande sucesso. A merenda é gratuita e apetitosa, preparada na hora, com ingredientes frescos e de alta qualidade. Os alimentos são preparados e servidos com muito cuidado. As despensas das cozinhas estão repletas de frutas frescas, verduras e legumes, além de sacos de arroz e feijão. Carne e ovos são servidos regularmente aos alunos. As refeições que gentilmente nos

serviram eram melhores do que na maioria das escolas britânicas. O mecanismo de abastecimento varia: às vezes o Estado faz contratos de abastecimento de suas escolas com a prefeitura local; às vezes o município terceiriza o abastecimento, contratando fornecedores. A maioria das escolas pode influir na escolha do cardápio. Algumas da periferia fornecem merenda extra na segunda-feira, Algumas da periferia fornecem merenda extra na segunda-feira, porque os alunos não tiveram alimentação suficiente durante o fim de semana. O complemento nutricional aumenta a disposição e saúde das crianças, dando-lhes mais incentivo para assistir às aulas.

Recursos financeiros

O apoio financeiro à educação no Brasil aumentou nos últimos 15 anos. A Constituição foi mudada, em 1996, para fixar um mínimo de gasto na educação, como parte da renda fiscal, para cada nível de governo. O governo federal complementa o gasto de governos locais que não podem chegar a esse mínimo. Esse programa ambicioso, FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), também inclui recursos financeiros para a transferência de escolas do Ensino Fundamental aos municípios.

O Brasil ainda não investe o suficiente nos ensinos Fundamental e Médio. O gasto público com a educação chega a cerca de 5% do Produto Interno Bruto (PIB), equivalente aos gastos da maioria dos países desenvolvidos. Entretanto, esses gastos favorecem às universidades, enquanto às escolas de Ensino Fundamental e Médio faltam verbas. Segundo a OCDE, em 1998 o Brasil gastou entre um quarto e um quinto do que é investido na Inglaterra, por aluno dos cursos de ensino Fundamental e Médio, em termos de paridade de poder aquisitivo (PPA), mas gasta 42% mais do que a Inglaterra, por aluno universitário. O Brasil gasta apenas 14% de seu PIB per capita, para cada aluno da escola fundamental e 16%, por aluno do Ensino Médio, um investimento em educação muito abaixo do valor investido por muitos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Entretanto, o Brasil gasta quase o dobro do seu PIB per capita para cada estudante da universidade pública, aproximadamente quatro vezes o valor investido pelos países ricos. As fontes oficiais não atualizaram os dados estatísticos de 1998, em termos de PPA, o que poderia permitir comparações internacionais, levando-se em conta as depreciações da moeda que reduziram o valor do real em relação ao dólar em cerca de dois terços.

No Brasil, os governos estaduais são a fonte primária de recursos para as escolas de Ensino Médio. São Paulo gasta 30% do seu orçamento com educação, inclusive com as universidades estaduais. A alocação de fundos não é transparente. São Paulo não divulga relatórios pormenorizados de suas despesas por tipos de escolas. Entretanto, a Secretaria da Educação, em abril de 2002, que as despesas anuais por aluno, em todo o sistema, eram de R\$ 1.250, ou US\$ 500. Os estados do Nordeste gastam menos que US\$150 por aluno.

A provisão de quadros dirigentes e recursos financeiros às

escolas de São Paulo, como em outros estados, não visam a redução das diferenças sociais. Nenhuma concessão sistemática é feita em termos de recursos ou na relação entre professores e número de alunos para as necessidades adicionais das crianças mais necessitadas. As escolas em São Paulo são dotadas de fundos restritos destinados à cobertura de pequenos reparos nos prédios e compra de materiais didáticos. Todas as despesas restantes são centralizadas, com reduzida margem para as escolas dizerem como o dinheiro deveria ser gasto. A maioria delas agradecerá enormemente uma maior autonomia e delegação de controle, em particular com relação à indicação dos diretores.

O futuro da educação

Os brasileiros não debatem muito os problemas e as realizações do Ensino Público. Mas as diretrizes políticas estão sendo modificadas, para refletir a maior ênfase dada à qualidade em todo esse sistema amplo e diverso. Os resultados das mudanças na política de educação estão começando a se tornar visíveis. Um plano de incentivos tenta reduzir a ausência dos professores e contribui para reduzir o índice de repetência. Há projetos pilotos destinados promover a inclusão social, encorajar o envolvimento da comunidade com as escolas e criar aulas de reforço para os alunos atrasados. Mas, frequentemente, existe certa distância entre as mudanças anunciadas de política e as colocadas em prática.

Em cada uma das escolas que visitamos e nas discussões com o sindicato dos diretores de escolas estaduais, fizemos esta pergunta:

Se você pudesse expressar três desejos relacionados com o Ensino Público, quais seriam?

Diretores e funcionários citaram prioridades diferentes. Mas todos se mostraram de acordo com o fato de que as aulas devem ser de período integral e com melhores salários para os professores, para permitir-lhes trabalhar em uma só escola. A minha lista inclui mais de três desejos. Muitos professores e diretores escolares de São Paulo partilham alguns desses desejos, se não todos:

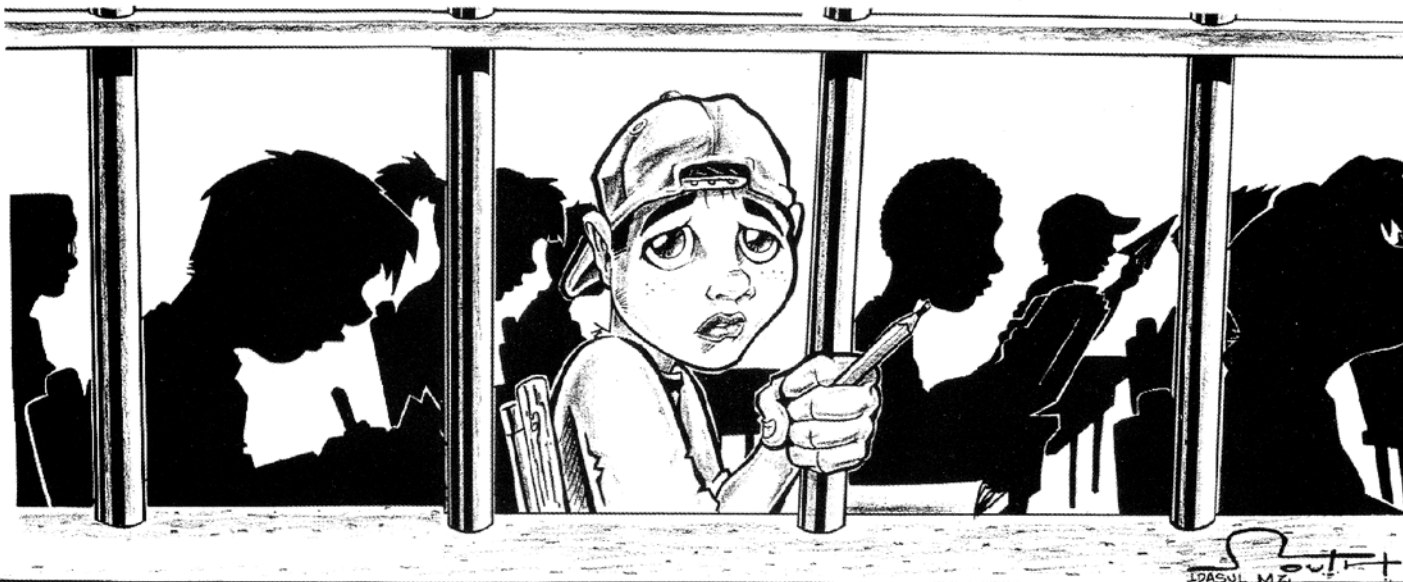
1. Desenvolver melhores métodos de ensino para professores, em todos os níveis, com aulas de demonstração em vídeo e demonstrações ao vivo nas escolas.

2. Melhores os métodos para o desenvolvimento inicial da leitura independente por prazer.

3. Tratar por vários fatores que conduzem à falta de orgulho profissional e aos níveis alarmantes de absentismo dos professores, incluindo oportunidades para avanço na carreira, monitoramento e avaliação das práticas de ensino e o sistema de nomeações. Revisar o sistema de nomeação de diretores escolares e professores, para evitar a rotatividade excessiva e o deslocamento de docentes dedicados e bem entrosados.

4. Desenvolver novas maneiras de abordar a segurança escolar, para dar maior proteção às escolas que têm problemas especiais.

Manifesto meu reconhecimento pelo talento dos indivíduos que 5. Intensificar o treinamento de supervisores escolares,



para que o trabalho deles se concentre em ajudar as escolas a se converterem em instituições capazes de fazer autodiagnóstico e promover o auto-aperfeiçoamento. Separar a supervisão da administração das escolas.

Manifesto meu reconhecimento pelo talento dos indivíduos que conhecem as redes municipais e estaduais, em todos os níveis, e nos sindicatos. Conheci pessoas que enfrentam

grandes desafios no compromisso de melhorar o sistema. Desejo boa sorte às crianças vibrantes e criativas em São Paulo que chegam na primeira série cheias de esperança. As crianças jovens que conheci nesta vasta, violenta e caótica periferia são acolhedoras, inteligentes e generosas. São um recurso de que o Brasil precisa cuidar. Eles merecem melhores oportunidades.

Por que se aprende tão pouco na periferia da Grande São Paulo?

Claudio de Moura Castro

Olho de forasteiro não vê sempre o mesmo que os nossos. Daí o interesse na visita ao Brasil de uma senhora inglesa, conhecedora de um sistema educativo maduro. Ainda mais bem vinda porque veio visitar escolas e não deitar falação sobre as pedagogias da moda ou pontificar sobre ideologias.

Seus comentários sobre as visitas na periferia de São Paulo mostram um quadro onde há muitas coincidências com as análises feitas pelos nossos melhores observadores. Mas há também diferenças de perspectiva.

Wreford vê coisas horríveis, de dar vergonha. Mas também, vê iniciativas onde há dedicação, originalidade e êxito. Tomando seus comentários como ponto de partida podemos retornar ao grande tema: como anda nossa educação? A estagnação dos resultados do SAEB, apimentada por suas observações de campo, reforçam a hipótese de uma escola deplorável.

Mas prefiro virar de cabeça para baixo os mesmos dados. Na década de 60, com o surto de expansão das high schools americanas, as médias do SAT caíram bastante. Em contraste, conseguimos uma expansão extraordinária nas matrículas e conclusões, sem queda de qualidade. O horror que vemos

nas nossas escolas nada tem de novo. O novo é que agora o horror está desnudo e publicado. E também, Wreford consegue ver as sementes da mudança começando a germinar. Ou seja, o que é ruim é velho – embora não seja pouco – e o que é novo é bom.

Há muitos comentários refletindo a conflagração social da periferia de São Paulo, levando às suas recomendações de cuidar mais da segurança. Mas felizmente, os problemas de segurança não se repetem, com a mesma intensidade, na maioria das outras escolas do Brasil.

Confirma-se a observação de que a escola tem a cara do seu diretor. Diretor bom, escola limpa, atmosfera saudável, participação comunitária facilitada. Mais razão tem para insistir na necessidade de obter mais estabilidade das equipes, evitando desmanchar o trabalho começado por diretores e professores que são subitamente transferidos.

Os comentários muito enfáticos sobre a condução da sala de aula merecem toda a nossa atenção. Segundo ela, os professores não aprenderam a ensinar de forma eficaz. Curiosamente, as técnicas de alfabetização são elogiadas, mas depois os alunos não aprendem a usar a sua capacidade de

Claudio de Moura Castro, destacado analista de educação brasileira e membro de nosso Instituto, foi economista sênior em recursos humanos do Banco Mundial e chefe da Divisão de Programas Sociais do Banco Interamericano de Desenvolvimento. Atualmente é presidente do Conselho Consultivo das Faculdades Pitágoras em Belo Horizonte.

ler. Não escrevem, não são desafiados a pensar, não aprendem o hábito de ler independentemente. Aprendem a copiar do quadro negro e aprendem que basta isso. Em outras palavras, há erros de estratégia de ensino tão elementares que não pode ser difícil evitá-los. No fundo, o calcanhar de Aquiles continua sendo a péssima formação dos nossos professores. Ter um bico Bunsen funcionando e os professores e alunos fazendo experimentos pode ser um desafio maior. Mas como diz Wreford, se há décadas, turmas do mesmo tamanho na Inglaterra aprendem a ler livros e a redigir textos por sua própria cabeça, isso não pode ser tão difícil no Brasil.

Wreford fica escandalizada com a situação das bibliotecas. Quase não existem e quando existem não funcionam ou não são levadas a sério. Mas deixa também entrever que quase não existem, justamente porque não são levadas a sério. Quando a diretora se interessa, a biblioteca cresce e é bem usada.

Os inexplicáveis regulamentos permitindo um nível elevado de absenteísmo chocam a visitante. De fato, por que quase ninguém fala nisso, precisando de uma inglesa para dizer que o rei está nu? Por que o pacto do silêncio, diante de uma legislação que permite aos professores faltar com impunidade 42 dias por ano?

A supervisão é vista como deficiente, sobrecarregada de

atividades burocráticas, pouco criativa e nada ajudando melhorar a sala de aula. Esse é outro tabu posto a sala de aula. Esse é outro tabu posto a descoberto. De fato, é impopular falar em inspetores que inspecionam as salas de aula. Para os nossos pedagogos, é uma intromissão inspetores que inspecionam as salas de aula. Para os nossos pedagogos, é uma intromissão odiosa na autonomia do professor. Os pobres ingleses não sabem disso e imaginam que vão encontrar dentre nós uma prática tão autoritária.

Na década de 70, fizemos pesquisas de campo em amostras de escolas brasileiras. A única coisa que tinham melhor que as suas contrapartes latinoamericanas era a merenda escolar. Curioso ver que é hoje a única área merecendo elogios efusivos.

O lado francamente otimista de uma visitadora atenta e crítica é sua descrição de escolas onde há criatividade, disciplina, atmosfera e ensino sério. E essas escolas podem estar em regiões perigosas e socialmente desestruturadas. Ou seja, há gente que sabe fazer certo. A pobreza não impede que isso aconteça. O desafio é fazer com que o sistema consiga repetir essas receitas vencedoras, resultado de esforço e liderança, mas não de recursos diferentes ou excepcionais.

Dona Jane, muito obrigado pela visita. Volte sempre.