

Educação Básica

O começo de tudo

Por Cesar Benjamin

PUBLICADO NO BOLETIM CONJUNTURA BRASIL | FUNDAÇÃO JOÃO MANGABEIRA | Nº 7 | OUTUBRO DE 2018

Os novos desafios da Educação básica

1. No século XIX, o Brasil foi um dos últimos países do mundo a abolir a escravidão. No século XXI, será um dos últimos a abolir o analfabetismo. Ambas as condições são a negação absoluta da democracia e da civilização.

Não temos soluções claras para este desafio, mas já avançamos em várias frentes, como a expansão da rede, os sistemas de avaliação e as formas de financiamento da educação. Agora, começamos a tentar uma relativa padronização curricular. Sabemos coisas importantes. Mas estamos longe de oferecer educação de qualidade, em larga escala, para crianças e jovens. Não temos obtido melhoras significativas nos indicadores de aprendizagem, que apresentam tendências de desaceleração ou estagnação no ensino fundamental e de retrocesso no ensino médio. Só conseguiremos superar esse quadro se sustentarmos por muito tempo uma combinação de diferentes medidas, que discutiremos aqui. Isso implica enfrentar desafios de ordem técnica e de ordem política.

O grande gargalo ainda está na alfabetização. Ela deve ser realizada nos dois primeiros anos do ensino fundamental, mas se projeta para trás, na direção da pré-escola, e para frente, na direção dos anos finais. Esse longo ciclo é, antes de tudo, um trânsito da fase pré-alfabética até a alfabética plena, consolidada, em que o aluno domina fluentemente a leitura, a escrita e os fundamentos da matemática. Uma escola que não garante isso, como é o nosso caso, falha em seu objetivo primordial.

2. Estamos diante de um paradoxo: todos defendem a educação, mas há décadas ela fracassa, sem que isso impulsione um debate sério e um conjunto de ações abrangentes e eficazes. A educação básica nunca foi prioridade na agenda brasileira. Em geral, governantes não são recompensados quando investem na boa pedagogia nem são punidos quando a deixam de lado, pois o esforço educacional é silencioso e prolongado no tempo. Não produz resultados imediatos e espetaculares. Precisa atravessar não só governos, mas gerações, pois os pais que receberam melhor educação no passado contribuem para melhorar a educação dos seus filhos no presente, em um processo cumulativo de longo prazo. O sistema político brasileiro, infelizmente, não tem sido capaz de sustentar projetos assim.

3. Até a primeira metade da década de 1990, o principal problema educacional brasileiro era garantir acesso à escola, em todos os níveis. Dificuldade grande, mas, ao mesmo tempo, relativamente simples: fazer mais prédios, contratar mais professores, comprar mais equipamentos – enfim, aumentar quantidades. Esse desafio não terminou, mas a ele se somam outros, muitos dos quais envolvendo questões intangíveis, como a qualidade dos professores, os métodos de ensino, o material didático, a gestão de grandes redes, a equidade das escolas. As instituições tornaram-se maiores e mais complexas. Os problemas, também.

Ainda faltam vagas em creches e na educação infantil. Mas no ensino fundamental, que nos ocupa primordialmente aqui, acesso deixou de ser o maior obstáculo. Hoje, mais desafiador é o baixo nível do aprendizado, que se desdobra em problemas afins, como reprovação e abandono. Sob esse ponto de vista, nossos sistemas de ensino continuam excludentes. Países com renda per capita menor do que a nossa implantaram sistemas muito mais eficazes.

4. Numa palavra: ampliamos as redes, mas não realizamos adequadamente a transição para uma escola de massas. Isso não é trivial, não só do ponto de vista material e financeiro, mas também pedagógico.

Durante muito tempo, até o século XVIII, o ensino era individualizado. Baseava-se ou no trabalho de preceptores, que atuavam dentro das casas das famílias abastadas, ou na relação mestre-aprendiz, para as artes e as profissões liberais. A criação de sistemas de educação de massas demandou uma nova pedagogia, baseada em um ensino estruturado, com definição de currículos, normas, avaliações, padronização de materiais e de métodos. É uma exigência da escola moderna. A importância disso, reconhecida no mundo inteiro, ainda é objeto de debates entre nós. Ainda há quem defenda a anarquia pedagógica.

Esses e outros debates tendem a ganhar uma roupagem ideológica, com a formação prematura de campos opostos, irreduzíveis, movidos por simplificações e generalizações. O hábito de pensar sempre por oposição, nunca por complementariedade ou por gradação, nos prejudica. A discussão pedagógica logo descamba para um embate dogmático e inflexível, em que cada lado simplesmente reafirma e radicaliza suas posições. Em vez disso, precisamos promover um diálogo criativo, que a todos envolva.

5. As correntes mais clássicas e mais antigas, dominadas por sociólogos e filósofos, seguem uma tradição ensaística que propõe teorias gerais, em geral não testáveis, enquanto boa parte da pesquisa contemporânea, dominada por economistas, lida com hipóteses mais modestas, mas testáveis, valorizando técnicas empíricas, métodos estatísticos e resultados precisos. Busca-se, neste último caso, estabelecer relações de causa e efeito bem definidas que possam produzir experimentos controlados. Resultados coerentes se reforçam, constituindo, no tempo, uma teia positiva de conhecimentos. Muita informação útil sai daí.

Mas a ânsia de, todo o tempo, isolar variáveis testáveis e produzir números, só confiando nesse método, também é passível de crítica. O desempenho de uma rede, de uma escola ou mesmo de um professor depende de uma combinação de fatores difícil de ser definida com precisão, exatamente porque não é uma soma de partes. Educação é ciência e arte. São decisivas a intuição, a motivação, a colaboração, a empatia, que não podem ser observadas separadamente e sujeitas a mensuração. Além de transmitir os conteúdos curriculares, o bom professor é um líder natural dos alunos. Tem um carisma, algo intransferível, talvez indefinível, não passível de quantificação, pois resulta da sutil combinação de diferentes dons. Além de certos limites e em muitos casos, os esforços para isolar e medir variáveis se tornam contraproducentes. Quando exagerada, a ênfase em evidências positivas se torna suspeita. Pois, em qualquer área, tudo o que a ciência consegue obter, em cada momento, são evidências meramente relativas, provisórias, que são ultrapassadas depois.

6. Há uma ideologia por trás dos números. Essa busca da máxima eficácia dos sistemas educacionais traz para a pedagogia a linguagem dos investimentos: produtividade, competitividade, indicadores de desempenho. Para essa corrente, trata-se de investir em “capital humano”, e não em pessoas livres, autônomas, portadoras de valores éticos e de capacidade crítica, criadoras de conhecimento.

Nem sempre é possível compreender bem, muito menos quantificar e replicar, experiências bem-sucedidas. Quando a Finlândia despontou na liderança do aprendizado, todos procuraram conhecer o segredo que ela havia descoberto. Logo ficou claro, porém, que os próprios finlandeses não estavam seguros das causas do seu sucesso, tantas eram as variáveis presentes. Apesar de algumas causas óbvias – como o recrutamento dos melhores alunos para a carreira docente e a ênfase em uma boa formação dos professores –, ficou claro que não havia unanimidade nem mesmo entre eles.

Ensaístas, com suas visões abrangentes, e estatísticos, com suas hipóteses testáveis, devem conviver, a bem de um conhecimento mais pleno. Teorias e métodos tornam-se obstáculos quando passam a ser fins em si mesmos, e não meios para obter a melhor educação dos alunos.

7. Esse debate empobrecido produz certezas fáceis e falsas. Embora a repartição das responsabilidades entre os entes federativos seja muito desigual, reduzir o problema educacional brasileiro à questão de mais recursos, por exemplo, é um erro. Como proporção do PIB, o Brasil investe mais do que a média dos integrantes da OCDE (5,4% contra 4,8%). Quando usamos o gasto por aluno dividido pelo PIB per capita, para minimizar o efeito das diferenças demográficas, o Brasil aparece com 34%, contra 27% na média dos países da OCDE e pouco mais de 20% em outros países latino-americanos.

Mesmo assim, nossos estudantes têm desempenho pior, na média, do que os demais. Entre 2000 e 2014 o Brasil mais que duplicou o gasto por aluno na educação infantil e mais que triplicou o gasto por aluno nos ensinos fundamental e médio, sem conseguir melhoras sensíveis no aprendizado. Recursos são necessários e sempre bem-vindos, mas são grandes as indicações de ineficiência na aplicação deles.

Nossas redes escolares estão longe de combinar as duas características das organizações de alta confiabilidade, que falham pouco no cumprimento de sua missão e aprendem com as próprias falhas. Maus resultados podem se repetir indefinidamente, sem provocar reações e reorganizações importantes. Políticas educacionais essenciais para a aprendizagem, já consolidadas pela literatura, ainda são largamente ignoradas.

Há um nível mínimo de recursos necessários para atrair e manter bons profissionais e lhes oferecer um ambiente de trabalho adequado. Depois de atingido esse nível, aumentos de gastos não necessariamente se traduzem em melhor desempenho. É preciso prestar grande atenção na maneira como os recursos são usados. A

melhora do ensino é um problema complexo, que pede providências múltiplas, com foco em pedagogia e gestão.

8. As escolas brasileiras fracassam reiteradamente na missão de alfabetizar. Os problemas do ensino básico no Brasil se confundem, em grande medida, com problemas de alfabetização, incluindo neste conceito a leitura, a escrita e o manejo da matemática elementar. Muitos alunos passam de ano, seguidamente, ainda na condição de analfabetos funcionais. Soletram palavras, mas são incapazes de extrair informações de um texto simples ou de identificar o tema de uma narrativa curta.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), proposto pelo MEC, estabeleceu que todos os alunos das redes públicas devem estar alfabetizados até os oito anos (correspondente ao terceiro ano do ensino fundamental). Para atingir essa meta, a preparação deve começar ainda na pré-escola.

Educação infantil: os primeiros passos para a independência

9. Com o passar do tempo cresce o reconhecimento da importância da educação infantil. Alunos que fazem uma boa pré-escola têm desempenho médio claramente superior aos que iniciam os estudos diretamente no fundamental, em um efeito que pode se projetar até a idade adulta.

Não é difícil entender isso: na primeira infância, grande parte do organismo, em particular o cérebro, está em formação. Os estímulos e oportunidades recebidos no ambiente combinam-se com a herança genética para estabelecer o potencial do indivíduo. Nunca o ser humano absorve tanta informação quanto nesse período. A criança é uma esponja, está ávida para aprender. Depois do nascimento, ela inicia uma fase de descobertas intensivas, com grandes mudanças estruturais e funcionais no cérebro, que experimenta sucessivas reorganizações. Os neurônios permanecem os mesmos, mas a complicadíssima rede que formam, com cerca de 1 trilhão de conexões, se modifica bastante na primeira infância.

Nessa fase a morfologia do cérebro praticamente se completa, com o estabelecimento dos principais circuitos neurais. Desenvolvem-se as habilidades básicas de linguagem e cognição. Ao oferecer estímulos corretos, em um ambiente rico em interações, a pré-escola acelera a conquista da autonomia,

desenvolvendo mais plenamente as competências de autocontrole, autorregulação e linguagem. A criança torna-se mais capaz de lidar consigo mesma e com os demais.

10. O crescimento normal de uma criança pode ser visto como uma série de passos em direção a uma independência cada vez mais completa: a separação do corpo da mãe no nascimento, a desmama, o início da fala, os primeiros passos. São momentos diferentes, mas a direção é a mesma. Aprender o significado das coisas, seus fins, suas causas, suas relações, tudo isso exige intenso trabalho mental: comparar, fixar semelhanças e contrastes, classificar, aprender as relações espaciais, as diferenças entre eu e outro, entre presente, passado e futuro, entre realidade e fantasia. Na casa e na escola, os adultos devem respeitar os esforços da criança para ampliar sua independência. Não é fácil: um adulto precisa de treinamento e de imaginação para tentar entender como uma criança pequena vê o mundo e a vida. Ela vive em um estado de intensa transformação corporal e mental, enquanto o adulto alcançou a norma da espécie. A italiana Maria Montessori (1870-1952) usa a palavra metamorfose para descrever a natureza desse desenvolvimento, continuamente cambiante, que distingue a criança e o adulto.

11. Na pré-escola deve acontecer a pré-história da alfabetização. Se orientadas e incentivadas por meio de atividades adequadas, sempre de natureza lúdica, com quatro ou cinco anos as crianças evoluem rapidamente ao nível alfabético. Para isso, a principal (mas não única) atividade é a leitura de histórias, que enriquece o vocabulário, desenvolve a compreensão de enredos e estabelece relações entre diferentes acontecimentos. A leitura deve ser intermeada de perguntas, de apresentação de ilustrações, de inferências e de avaliações de personagens, comportamentos e atitudes. Estudos longitudinais identificam relações causais entre o vocabulário nos primeiros anos do aprendizado e a compreensão de textos aos dez anos de idade.

A linguagem tem um papel crucial. O ser humano nasce com recursos neurais voltados para processar informações linguísticas, de modo que a exposição a uma língua produz naturalmente a aquisição da linguagem. Há uma explosão de vocabulário desde o balbúcio do primeiro ano às milhares de palavras conhecidas no quinto ano de vida. O desenvolvimento do vocabulário, por sua vez, relaciona-se com o das funções executivas, aquelas que dão suporte ao comportamento intencional, orientado para alcançar objetivos. A elas junta-se a

compreensão social, ou seja, a capacidade de inferir os motivos alheios, entendendo o outro como uma pessoa, o que exige controle inibitório e flexibilidade cognitiva. A criança percebe gradativamente que as outras pessoas possuem conhecimentos e desejos próprios, não necessariamente coincidentes com os seus, mas somente entre os quatro e cinco anos ela poderá entender com clareza a perspectiva do outro, colocando-se mentalmente no lugar dele.

12. Quando o desenvolvimento da linguagem e das funções executivas se atrasa, com dificuldades de atenção e imaturidade socioemocional, aparecem dificuldades na alfabetização, pois a criança não se adapta bem ao contexto do ensino fundamental, menos lúdico. Diminui a motivação para atividades que demandam esforço mental (ver o Anexo I: “Outras influências sobre o aprendizado”).

A pré-escola precisa tornar-se uma prioridade, para que possamos oferecer, às crianças, ambientes seguros e estimulantes. Como as capacidades cognitivas se estabelecem cedo, déficits e atrasos em idades precoces são muito prejudiciais. Temos aí um gargalo importante no Brasil: além de insuficiente em quantidade, nossa rede de educação infantil ainda oferece um ensino de baixa intensidade pedagógica, especialmente no que diz respeito à pré-alfabetização.

Alfabetização: a querela dos métodos

13. Os códigos alfabético e numérico são as duas grandes ferramentas que abrem as portas de acesso a todas as disciplinas. São o conhecimento básico. Precisam ser muito bem dominados para que o aluno possa progredir com segurança. Por isso, a qualidade do ensino tem muito a ver com a qualidade da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental.

Como vimos, qualquer criança normal aprende a falar espontaneamente, quando exposta à influência da linguagem, pois o nosso cérebro nasce equipado com os circuitos neuronais vocacionados para isso. Em 1957, o norte-americano Noam Chomsky (1928-) demonstrou que os humanos nascem geneticamente predispostos a aprender uma língua, cabendo ao ambiente apenas sinalizar o formato dela. Hoje sabemos, inclusive, que somos potencialmente bilíngues até os treze anos de idade.

Bem diferentes são os casos do aprendizado da leitura, da escrita e da matemática, que são construções culturais. A criança não aprende a lidar com o alfabeto e as operações numéricas por si mesma, sem instrução específica, pois

no longuíssimo processo de evolução nada preparou nossa espécie para receber essas informações pela via do olhar. A fala não precisa ser ensinada de forma explícita, mas a leitura, a escrita e a matemática, sim.

14. Alfabetização tem uma dupla face: é um processo de transformação de sinais gráficos (grafemas) em sons da língua falada (fonemas), e vice-versa, e também um processo de extração de significados implícitos em um código escrito. Isso ajuda a explicar por que dois métodos disputam a primazia: o fonológico (ou fônico), que parte dos sons, e o integral, que parte de palavras completas.

Os defensores do método fônico afirmam que a fase inicial da alfabetização depende crucialmente do ensino da correspondência entre grafemas e fonemas, que não deve ser atropelado prematuramente pelo problema do significado (nas línguas ocidentais, as letras formam sílabas e estas formam palavras, que são as portadoras de significado). Nessa fase é preciso centralizar toda a atenção da criança nas correspondências grafema-fonema e no processo de integração da sequência de fonemas, deixando de lado o sentido dos textos.

Em apoio às suas convicções, os defensores deste método apresentam muitos casos empíricos de êxito e uma fundamentação científica baseada em estudos neurológicos. Ao se iniciar na leitura, o cérebro infantil ativa redes associadas à decodificação de sons e só depois passa a identificar palavras. O reconhecimento da relação grafema-fonema e a compreensão do significado das palavras são dois processos distintos, que devem se realizar em momentos diferentes. Se a primeira capacidade não se desenvolve no momento certo, o aprendizado da leitura fica prejudicado. Isso depende de uma atuação intencional do professor, pois, como vimos, a criança aprende naturalmente a falar ao ser exposta à linguagem, mas não descobre o princípio alfabético ao ser exposta ao material escrito, apenas.

15. Os defensores do método integral, por sua vez, enfatizam que aprender a ler implica necessariamente, desde o início, compreender significados. Para eles, é a partir das palavras, ou seja, do sentido da escrita, que a criança chega a sílabas e letras. Neste caso, o aprendizado da leitura tenta mimetizar o da fala, tornando-se desnecessário enfatizar para o aluno como funciona o código alfabético. Desde o início, este modelo de ensino tenta fazer a criança compreender um símbolo visual completo, portador de uma mensagem. O material de base são palavras e textos, não letras e sílabas, pois, ainda segundo esta visão, é lendo que as crianças aprendem a ler. A aprendizagem das relações grafema-fo-

nema deve ser incidental e implícita, pois a criança as descobrirá por si mesma. A versão forte desta segunda posição mistura a alfabetização com um projeto social e político (ver o Anexo II: “Os incontornáveis: Paulo Freire”).

16. Uns dizem “ler para compreender”, propondo, no início, combinações de letras construídas intencionalmente para evidenciar apenas as relações grafema-morfema. Outros dizem “ler é compreender”, propondo que desde o início a criança seja apresentada a material escrito autêntico, dotado de sentido.

É uma polêmica forte. Para os defensores do método fônico, todo ensino pressupõe uma intencionalidade, o que se opõe à ideia de aprendizagem incidental. Por isso, dizem, as crianças que não são apresentadas ao código alfabético de maneira direta, sistemática e clara, com autonomia em relação ao sentido, têm maiores dificuldades na alfabetização. Eles consideram que o analfabetismo funcional persiste em grande escala no Brasil por causa, em parte, da predominância do método integral nas escolas, especialmente na sua versão construtivista.

O professor: dirigente ou facilitador?

17. Na pedagogia antiga, desenvolvida a partir da segunda metade do século XIX, cabia ao professor expor conceitos e dar informações, na expectativa de que os alunos conseguissem repetir o que ouviam e realizassem as atividades propostas. O ensino era homogêneo e uniforme – o que pressupunha alunos igualmente homogêneos e uniformes –, e a aprendizagem era essencialmente passiva. Se a repetição das lições e a resolução dos problemas propostos fossem corretas, mesmo que por simples memorização, o aluno recebia boas notas. O que se avaliava era a quantidade de informação retida a partir de estímulos externos. Nesses contextos, a transmissão do conhecimento tendia a se transformar em um ritual burocrático de memorização e repetição.

Cada vez mais se percebeu que o aluno não sabe usar, na vida real, muito do que retém na memória e repete. “Saber usar” se tornou uma chave da pedagogia contemporânea, que passou a valorizar as habilidades. Este conceito não recusa a memorização, mas destaca que o aluno precisa saber selecionar, processar e lidar com as informações por si mesmo. Mais ainda: a vida em sociedade não pede somente conhecimentos. Pede sociabilidade e valores, capacidade de comunicação, manuseio de informações.

As ênfases na participação do aluno, no desenvolvimento de habilidades e no caráter abrangente da educação estiveram presentes nas revoluções pedagógicas no século XX.

18. As pedagogias liberais dos Estados Unidos e da Europa foram trazidas para o Brasil nas décadas de 1920 e 1930, no contexto do movimento da Escola Nova, que antecede o início da nossa educação pública contemporânea. Elas pretendiam estimular a inteligência e a criatividade dos estudantes, propiciando uma educação mais dialógica e uma recepção mais prazerosa. Tratava-se de criar ambientes motivadores, favoráveis ao aprendizado. Houve grande debate sobre isso no Brasil (ver o Anexo III: “Os incontornáveis: Anísio Teixeira”).

Na década de 1980, a argentina Emilia Ferreiro (1936-) trouxe para cá o ensino construtivista, que se tornou muito influente, apresentando-se como uma crítica mais radical à pedagogia tradicional. Ele parte dos conhecimentos e das experiências que os alunos trazem à sala de aula e propõe um percurso menos sistematizado, sem direcionamento prévio e intencionalidade clara. O professor apenas mobiliza e monitora os alunos, construindo a aula em tempo real, de acordo com as falas e as reações deles. Orienta a aprendizagem, ajudando o aluno a estabelecer relações significativas entre o seu conhecimento prévio e os novos conteúdos. A ideia é enfatizar a capacidade de raciocinar, e não de memorizar mensagens externas.

O professor propõe situações e os alunos buscam no seu próprio acervo de conhecimentos as maneiras de entender novos aspectos da realidade. Assim, o acervo se modifica, tornando-se gradativamente mais diversificado e complexo. Isso é a aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento de novas maneiras de pensar. O aluno permanece no centro do processo. O professor o auxilia a relacionar seus conhecimentos prévios e os conteúdos novos.

Diz o suíço Jean Piaget (1896-1980), um pioneiro das novas pedagogias: “É inútil ensinar, às crianças, conceitos que elas não tenham adquirido mediante o desenvolvimento espontâneo.” Contrapõe-se aqui, radicalmente, memorização e compreensão. Os novos estágios cognitivos incorporam os antigos, de modo que o aprendizado progride do conhecido para o desconhecido, num processo individual de construção de significado e atribuição de sentido. O sujeito que aprende, e não o objeto do aprendizado, passa a ocupar o centro das atenções.

19. A visão construtivista trouxe contribuições que devem ser levadas em conta, pois a escola perde o sentido se não dialoga com a bagagem pessoal dos alunos. É preciso considerar as particularidades do sujeito que aprende e lhe conceder um papel ativo na aprendizagem. Mas, quando adotado em sua versão mais forte, o construtivismo empobrece a pedagogia em, pelo menos, dois sentidos: subestima a importância da transmissão da bagagem cultural da humanidade às novas gerações e simplifica o processo de aquisição de conhecimento. Embora o princípio de associação gradual de conteúdos exista, nosso conhecimento sobre as coisas do mundo nem de longe se resume a ele. Há muitos conhecimentos que precisam ser ensinados e que os alunos precisam, simplesmente, aprender.

Esta é uma especificidade dos humanos. Os demais animais carregam em seus genes toda a experiência da espécie, codificada na forma de comportamentos hereditários e repetitivos. Por isso, cada espécime animal pode se desenvolver basicamente a partir de si mesmo. A experiência humana, porém, não está mais estocada, fundamentalmente, dentro de cada indivíduo, nem está contida na memória genética. O extraordinário desenvolvimento do cérebro tornou possível que nossa espécie passasse a estocar sua experiência fora do corpo de cada um, na forma de um patrimônio social de objetos e relações, que permite um desenvolvimento histórico de novo tipo, centrado na cultura. Ao produzirem seus meios de subsistência e todo o patrimônio social que envolve suas práticas – instrumentos de trabalho, línguas, valores, memórias coletivas, instituições etc. – os homens fabricam coisas, pensam ideias, criam símbolos e estabelecem relações que ultrapassam muito a experiência individual, estabelecendo saberes e comportamentos essencialmente culturais que precisam ser transmitidos às novas gerações.

Nas sociedades modernas, a escola é a principal instituição encarregada dessa transmissão intergeracional da cultura, uma prática intencional, não espontânea. Nenhuma criança é capaz de descobrir conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo de milênios. Eles precisam ser transmitidos. Os alunos não podem ser autores plenos de sua própria aprendizagem.

20. O construtivismo forte traz uma consequência séria: se o acesso ao conhecimento é um processo altamente individual e dependente do acúmulo prévio que cada um já possui, então a diferença nos pontos de partida das crianças – decorrentes da renda, dos locais de moradia e das estruturas familiares – só podem se ampliar. Os processos de ensino serão desiguais, e as redes escolares confirmarão as desigualdades sociais. Isso é um erro evidente. O papel da escola é justamente o oposto deste.

Na verdade, o que o aluno sabe só serve para que a escola programe melhor um ensino voltado para alterar intencionalmente esse ponto de partida. Isso não empobrece a comunicação professor-aluno, pois, para usar uma expressão do alemão Jurgen Habermas (1929-), “a pretensão de validade [da mensagem do professor] deve predominar sobre a pretensão de poder [desse mesmo professor]”. A pretensão de validade remete à razão, enquanto a pretensão de poder remete à capacidade de punir.

21. No caso do professor, a principal capacidade de punir é a reprovação. Ela está enraizada na cultura das redes, muitas vezes sem necessidade objetiva. É um sintoma, e não uma causa primária. Diminuí-la deve ser uma meta explícita, pois o atraso escolar, que dela decorre, tem efeito desmoralizante nas crianças, nas famílias e nas próprias escolas. Contrariando o sentimento de muitos professores, não há evidência disponível de que a repetência melhore o desempenho do aluno. Quando excessiva, ela gera enorme dificuldade no funcionamento das escolas e das redes, pois a permanência prolongada de crianças que saíram do fluxo esperado superlota turmas. O atraso tende a ser cumulativo, pois resultados negativos induzem mais resultados negativos, o que agrava a distorção idade-série e aponta, com o passar do tempo, para alta probabilidade de evasão. Às vezes essa última consequência, mais drástica, ocorre anos depois. A variável mais importante para que o aluno continue seus estudos ou abandone a escola é, justamente, a existência ou não de atraso escolar.

22. O bom desempenho acadêmico é um processo cumulativo e de longo prazo, que envolve o desenvolvimento de habilidades já adquiridas e o domínio de novas. Mas o fracasso também é cumulativo. O aluno que vai bem tende a melhorar, enquanto o que vai mal tende a piorar. O abandono escolar ganha força a partir dos catorze anos de idade, muito mais pela perda de sentido da escola para o jovem do que pela necessidade de trabalhar. Isso tem consequências graves para toda a sociedade (ver o Anexo IV: “Fracasso escolar e criminalidade”).

O problema da aprovação e da repetência não tem boa solução se for enfrentado somente no final do ano letivo. Em vez disso, é essencial montar rotinas de trabalho que permitam identificar em tempo real, ou algo próximo disso, quais crianças começam a se atrasar, para que recebam assistência especial sem demora. O tempo, aqui, conta muito. Reforçar as habilidades de leitura e compreensão, que são básicas, trabalhar mudanças comportamentais, definir critérios mais uniformes para aprovar ou reprovar, tendo o currículo como fundamento, e estabelecer desde o primeiro bimestre um acompanhamento especial para os

alunos que apresentam conceito insuficiente, inclusive com programas de tutoria, são medidas imprescindíveis. A repetência passa a ser o último recurso, e não um desdobramento natural da trajetória do aluno.

23. Nossos índices de repetência são muito altos. Nos países da OCDE, menos de 10% dos alunos com 15 anos repetiram o ano uma vez, enquanto no Brasil esta percentagem ultrapassa 40%, uma das maiores do mundo. Não é um problema simples: a aprovação automática não resolve, enquanto a promoção continuada, dentro de ciclos, empurra a repetência para os anos finais de cada ciclo (foi assim até 2009: dentro de ciclos de três anos, todos os estudantes eram automaticamente aprovados, de modo que só havia reprovações na terceira, na sexta e na nona séries).

Não há outra saída senão avaliações permanentes e eficazes, em tempo real, dos problemas de aprendizagem, com as necessárias correções, antes que eles se acumulem.

Intencionalidade e participação

24. Garantir a alfabetização funcional exige desenvolver um conjunto de habilidades, capacitando as crianças não só a ler e escrever, mas a fazer uso da leitura e da escrita. A formação do alfabetizador tem grande especificidade, mas ainda não é feita sistematicamente no Brasil. Não se pode exagerar a importância disso para o dramático fracasso escolar que atinge milhões de crianças logo nos primeiros anos do ensino fundamental, marcando fortemente, muitas vezes de modo irreversível, a trajetória delas.

A sequência correta deve ser: iniciar o interesse pelas letras ainda na pré-escola, alfabetizar no primeiro ano do ensino fundamental, consolidar o processo no segundo ano e nivelar a turma no terceiro. É a busca do domínio pleno da leitura e da escrita, em quatro fases sucessivas, nas quais a criança:

- (a)** se apropria do princípio alfabético, ou seja, da correspondência entre grafemas e fonemas, tal como propõe o método fônico;
- (b)** começa a decodificar (para ler) e recodificar (para escrever) palavras;
- (c)** adquire fluência, associando os grafemas aos fonemas correspondentes com cada vez maior rapidez e precisão;
- (d)** domina a ortografia.

É certo que o professor também aprende com o aluno, como sempre ocorre em quaisquer relações entre seres humanos. Mas nem por isso a relação é simétrica. A reflexão do aluno deve ser conduzida pelo professor, em um trabalho sistemático e planejado, que vai gradativamente do simples ao complexo. Esse ensino estruturado não precisa ser menos criativo e participativo. Intencionalidade (do professor) e participação (do aluno) podem caminhar juntas.

Até o final do ensino fundamental espera-se que o aluno tenha domínio adequado de todas as dimensões da língua. O objetivo deve ser formar leitores autônomos, dotados de um vocabulário cada vez mais amplo, capazes de lidar com uma sintaxe cada vez mais articulada. Esse conhecimento é que abre as portas de acesso ao conteúdo de todas as disciplinas. Por isso, a leitura não deve ser somente uma matéria específica, ensinada em certo momento. A leitura e a escrita, bem como o manejo dos números, devem ser alcançados nos primeiros anos do ensino fundamental, incorporando-se desde então à rotina das escolas, como uma prática explícita que permeia todas as séries e todas as disciplinas.

25. Recuperar os alunos retardatários é muito importante, mas “fechar a torneira” do atraso nos primeiros anos é fundamental. O investimento pedagógico nos dois últimos anos da pré-escola e nos dois primeiros do fundamental é decisivo. Se as crianças continuarem chegando analfabetas no terceiro e quarto anos, e permanecerem analfabetas funcionais daí para frente, todo o ensino posterior restará comprometido.

Cada rede deve formar especialistas em alfabetização em grande número, por adesão, organizados como tais e dotados de um sentido de missão. Isso exige professores experimentados. É um erro colocar recém-chegados nos primeiros anos. Este lugar deve ficar reservado para profissionais testados, reconhecidamente bons, para que o encontro da criança com a escola fundamental seja bem resolvido. Entre outras atribuições, esses professores devem saber reconhecer as crianças que apresentam dificuldades excepcionais, para solicitar a ajuda pertinente.

Atenção máxima nos dois primeiros anos é a condição para eliminar o muro de reprovações que ocorre no terceiro ano do ensino fundamental, principalmente por atrasos no domínio da leitura e da escrita. Começa aí o processo de distorção idade-série em grande escala, um processo cumulativo por natureza, que traz imensos malefícios para as crianças e as escolas.

26. A fase inicial da alfabetização exige grande esforço para que a criança aprenda as relações entre grafemas e fonemas. É o começo de tudo. Mas, como vimos, a compreensão de um texto também exige conhecer o vocabulário e desenvolver a fluência na leitura, medida pela velocidade, o número de erros cometidos e a entonação correta das frases. A habilidade de ler palavras rapidamente, corretamente e sem esforço é fundamental, pois permite que a atenção se concentre no significado, e não na forma do texto. Alfabetização, fluência e compreensão formam o tripé do ensino de leitura, que se soma à capacidade de expressão oral.

A língua portuguesa usa um código ortográfico relativamente transparente – muito mais transparente do que a língua inglesa, por exemplo –, o que facilita a consciência fonológica. O aluno deve ler corretamente, em voz alta, cerca de 55 palavras por minuto no final do primeiro ano e cerca de 150 palavras por minuto no final do sexto ano.

A leitura fluente depende de diversas outras habilidades inter-relacionadas, como a capacidade de identificar informações, fazer inferências, estabelecer relações entre frases e parágrafos, conhecer gêneros e tipos de textos. A cada ano o aluno deve demonstrar maior proficiência na capacidade de ler, compreender e interpretar, de modo a completar o ensino fundamental com uma fluência semelhante à de um adulto letrado.

A escrita compreende pelo menos quatro níveis: caligrafia, ortografia, sintaxe e redação, exigindo competências como planejar, redigir, revisar, corrigir e apresentar o texto. E a expressão oral inclui saber ouvir, saber intervir e saber falar para atingir diferentes públicos e diferentes propósitos, como contar, descrever, expor e debater, sempre respeitando o interlocutor. O aluno demonstra autonomia plena quando consegue argumentar respeitando regras.

Formação docente e gestão de salas de aula

27. Como Darcy Ribeiro cultura popular e cultura erudita, linguagem coloquial e norma culta, não se opõem (ver o Anexo V: “Os incontornáveis: Darcy Ribeiro”). A escola não deve mimetizar a rua, para agradar os alunos, mas lhes ofertar o acesso a conquistas humanas acumuladas em milênios de história, em todas as áreas. Mediador desse processo, o professor não é um trabalhador qualquer. O magistério é indissociável de um compromisso ético, um sentido de missão que reafirma, todo o tempo, os valores da civilização.

Aprimorar o desempenho dos professores é um desafio. Isso envolve grande conjunto de iniciativas capazes de atrair, selecionar, formar e motivar os melhores. Elas precisam ser sustentadas por muito tempo, pois é também de uma mudança cultural que se trata.

28. Nos sistemas de educação mais avançados, a seleção de futuros professores ocorre bem antes do ingresso em um curso de formação docente, pela seleção dos melhores alunos do ensino médio. Países de alto desempenho, como Finlândia, Coreia e Cingapura, concentram esforços e recursos apenas naqueles que vão assumir funções docentes. A interação dos futuros professores com as escolas é intensa. Preparação de aulas, aulas práticas e estratégias para ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem são parte importante da formação deles.

Nesses países, as universidades, que preparam os professores, e as redes de escolas, onde eles vão atuar, formam praticamente um mesmo sistema que atua de maneira muito integrada. Isso não ocorre no Brasil. Aqui, durante o período de formação, o futuro docente permanece exposto a grandes teorias sociológicas, em geral mal ensinadas e mal aprendidas, praticamente sem entrar em contato com o currículo que vai ministrar e os métodos práticos de ensino. Muitos dos nossos futuros professores se formam sem ter experimentado sequer um semestre de prática e sem ter tido contato com os problemas reais das salas de aula. Chegam inexperientes nas escolas, sem conhecer a fundo os conteúdos que devem ensinar e as melhores maneiras de exercer seu ofício. É um problema estrutural de difícil solução, pela inércia que predomina nessas instituições, muito zelosas de sua autonomia.

29. Temos 2,5 mil programas de formação voltados para a educação infantil e o primeiro segmento do fundamental (normal superior e pedagogia) e mais de 4 mil programas para formar professores do segundo segmento do fundamental e do ensino médio (licenciaturas), mas não temos instrumentos para avaliar a qualidade desses cursos. Eles dedicam apenas 5% das aulas à didática. Sua formação praticamente não estabelece nenhuma conexão com a literatura educacional mais recente e as descobertas da neurociência. Seria necessário desenhar um amplo programa de “residência docente” nos moldes da residência médica, tão importante na formação dos profissionais da saúde.

A carência em matemática e em ciências é dramática entre os diplomados em pedagogia, que são maioria dos professores generalistas das séries iniciais, pois o único contato deles com estas matérias ocorreu enquanto cursavam o ensino médio.

Não contamos com pesquisas empíricas que avaliem a formação inicial de professores no Brasil. Na maioria das redes públicas, os concursos – geralmente preparados pelas universidades – não exigem conhecimentos relevantes para o exercício da docência nem testam competências relacionadas à prática. A Resolução 2, de 2015, do Conselho Nacional de Educação, que prevê uma Base Comum Nacional de Formação de Professores, ainda não foi implantada.

30. Isso leva à necessidade de que as redes municipais e estaduais completem a formação dos professores que contratam, mantendo suas próprias escolas para este fim. Bom domínio dos conteúdos curriculares, elementos de psicologia e boas metodologias de ensino e de gestão de salas de aula são essenciais nessa formação. As redes maiores devem ter um grande acervo de aulas gravadas em vídeo, permanentemente renovado e sempre disponível para a consulta de seus professores.

Os três primeiros anos, que correspondem ao estágio probatório, são cruciais para consolidar a formação do professor. Nesse período a curva de aprendizado é muito acentuada, tendendo a se estabilizar depois. As redes precisam definir padrões claros do que consideram ser um bom ensino, de modo a selecionar nos estágios probatórios aqueles concursados que tenham atingido ou possam atingir esses padrões.

O ideal é que o professor iniciante atue sob supervisão e apresente trabalhos sobre sua própria prática, regularmente, com um trabalho maior no final do estágio probatório, sistematizando sua experiência inicial e descrevendo a trajetória que pretende seguir.

31. Para o russo Lev Vigotski (1896-1934), as crianças amadurecem quando participam em atividades interativas, orientadas por adultos mais hábeis. Elas partem de um nível real de desenvolvimento em relação a determinada questão e podem chegar a um nível mais alto, chamado nível de conhecimento potencial. A distância entre os dois é a zona de desenvolvimento. Não se trata, pois, de adaptar as escolas ao nível que os alunos já alcançaram, mas de conseguir preencher plenamente essa zona. A organização das salas de aula em grupos de quatro a cinco estudantes que realizam atividades planejadas, de quinze a vinte

minutos de duração, permite a desejada construção interativa do conhecimento. Também aqui, portanto, aparece a ideia de uma participação guiada, que combina intencionalidade, cooperação e espontaneidade. Ao internalizar essas experiências, as crianças desenvolvem sua própria subjetividade.

Isso pressupõe uma boa gestão da sala de aula, ou seja, um conjunto de regras voltadas para estabelecer um ambiente favorável ao aprendizado, de modo a construir uma rotina motivadora da turma, com disposições de comportamento, sequência de atividades, trabalhos individuais e formação de grupos, perguntas e respostas. Vários países que têm uma pedagogia bem desenvolvida criaram um vocabulário específico para descrever essa habilidade docente, formando neologismos para descrever cada situação importante.

No Japão, por exemplo,

- **jogyokenkyu** é um conjunto de práticas que os professores usam para melhorar suas capacidades, atuando em conjunto com os colegas; a palavra enfatiza que nenhum professor deve trabalhar sozinho;
- **matome** é o desafio de terminar uma aula com o ponto central claramente explicado e resumido, compreendido por todos os alunos;
- **kendo** se refere à melhora contínua, à revisão permanente das suas próprias práticas, procurando sempre identificar as pequenas coisas que podem ser mais bem-feitas; significa compromisso com o aperfeiçoamento, o aprendizado permanente;
- **bansho** define a arte de escrever as coisas certas no quadro;
- **kikanjunshi** descreve a parte da aula em que o professor caminha entre as carteiras dos alunos, olhando os trabalhos deles, para definir quem vai falar em voz alta em que ordem;
- **neriage** é a capacidade de usar as ideias dos próprios alunos para atingir o objetivo da aula;
- **tsumazuki** refere-se aos erros que os alunos cometem e que trazem ricas oportunidades de aprendizado;
- **shu-hatsumon** são as perguntas-chave que servem para apresentar os problemas do dia;
- **donyu** é a arte de introduzir um tema;
- **mitori** é a arte de observar os alunos.

Não temos um vocabulário parecido no Brasil, provavelmente porque damos pouca ênfase à gestão das aulas e não enxergamos esses problemas com nitidez.

32. O professor precisa refletir previamente sobre as diferentes maneiras de organizar a sala de aula, inclusive do ponto de vista espacial, e planejar o tempo em que estará em contato com os alunos, tendo em vista obter os melhores resultados possíveis. A jornada escolar brasileira é pequena. O tempo de efetiva exposição a situações de aprendizagem de um aluno brasileiro é muito inferior ao de seus colegas estrangeiros que estudam em regimes educacionais exitosos. Em sala, o professor brasileiro gasta, em média, 36% do tempo em atividades que não dizem respeito às tarefas docentes, o que equivale a um dia a menos de aula em cada três.

A escola precisa agir como um coletivo, com os professores trabalhando juntos e avaliando coletivamente cada estágio das turmas. Eles têm muito a ensinar, uns aos outros. Esta é uma característica forte nos países mais bem-sucedidos em educação. Professores assistem às aulas dos colegas, sentados no fundo das salas, para depois interagir com eles. Aulas são filmadas, com a devida autorização, para serem cuidadosamente avaliadas. Observam-se especialmente a distribuição do tempo em cada atividade, a conformação espacial da sala, a atenção e o grau de participação dos alunos, a interação deles com o professor, os tipos de perguntas que surgem, a disciplina, o uso de materiais e o ambiente geral.

A Base Nacional Comum Curricular

33. O Brasil conta com 184 mil estabelecimentos escolares (78,3% nas redes públicas), 2,2 milhões de professores ativos e 48,6 milhões de alunos matriculados na educação básica (81,7% nas redes públicas). Este gigantesco sistema precisa compartilhar conteúdos fundamentais e estabelecer critérios minimamente objetivos para acompanhar a aprendizagem. Para isso, está em curso a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem várias funções: estabelece padrões mínimos de ensino para todas as escolas, facilita as atividades de planejamento e de gestão pedagógica, fixa expectativas de desempenho para cada momento, permite maior controle social da escola, fortalece o direito da criança ao aprendizado, orienta a formação de professores, aumenta a equidade, permite estabelecer critérios mais objetivos de avaliação dos alunos, inclusive sobre aprovação e reprovação, confere racionalidade ao sistema como um todo, serve de referência para a produção de material didático, facilita a missão do professor e o torna mais responsável.

Por tudo isso, a BNCC é um passo adiante. Mas há argumentos contrários, que também devem ser ouvidos. Grupos de educadores defendem que, ao valorizar conteúdos e formas considerados “corretos”, a escola assume a posição de que há modos errados de falar ou pensar, que são exatamente os modos usados pelos pobres. Implícitas no currículo padronizado haveria relações de exclusão e de dominação cultural.

Segundo esse ponto de vista, o ensino muito formalizado reforça a discriminação contra os pobres. A escola deve valorizar o conhecimento local e as formas cotidianas de expressão. Por isso, é necessário conceder ampla liberdade para que cada uma organize o ensino com autonomia, levando em conta a experiência dos alunos. Além disso, a BNCC estaria atrelada a políticas que favorecem as avaliações externas, de natureza tecnocrática, desvinculadas das realidades locais.

34. Mais uma vez devemos evitar as posições extremas, que são insustentáveis: de um lado, conteúdos definidos de forma rígida para todo o país; de outro, propostas frouxas, ao gosto de cada escola e cada professor. Em vez de polos opostos, que na verdade só aparecem em posições-limites, claramente minoritárias, precisamos enxergar uma gradação, um deslizamento contínuo dos argumentos.

A BNCC não pretende estabelecer um currículo único para todas as escolas, mas sim um núcleo curricular comum, que destaque conhecimentos essenciais, deixando espaço às especificidades regionais e locais. A base deve ser única; o currículo, considerado como um todo, não.

As especificidades de cada região ou grupo não devem predominar a ponto de atrapalhar que crianças e jovens tenham acesso a saberes milenares que a humanidade acumulou. Não podemos aceitar que os filhos dos pobres permaneçam presos a uma “cultura de pobre”, enquanto os filhos das classes média e alta têm acesso à alta cultura universal. Organizada assim, uma rede de escolas desempenharia o papel de reforçar discriminações, com um ensino profundamente desigual.

Na verdade, quanto mais problemática e desafiante é a educação de determinado grupo, mais importante é o ensino estruturado. Currículo, pedagogia e didática não podem ser trocados por uma retórica vaga. Espírito crítico e autonomia tornam-se expressões vazias se as pessoas não dominarem conhecimentos e habilidades que as sustentem.

35. A reforma curricular não deve ser um evento isolado, mas sim um processo regular, pois os currículos precisam ser permanentemente revisados e aperfeiçoados. Além disso, é preciso não perder de vista que quem os põe em prática é o professor, que precisa dominá-los com proficiência. É preciso combinar bons currículos com boa pedagogia.

O bom currículo precisa conter uma progressão de habilidades, de modo a assegurar a continuidade do que se ensina. Os conteúdos devem ser ordenados numa sequência explícita, estruturada e cumulativa, sem lacunas, de modo que o aluno possa ir avançando passo a passo de maneira coerente, desde os conhecimentos mais simples até os mais complexos. As escolas e os professores continuam livres para ensinar outros conteúdos e adotar suas próprias metodologias, desde que a base curricular comum seja respeitada.

O ensino da língua deve incrementar o domínio da oralidade, da escrita e da gramática, na ordem natural do aprendizado: primeiro se aprende a falar, depois a ler, depois a escrever, seguindo as regras, os mecanismos, os procedimentos e as formalidades do idioma.

O ensino da matemática precisa ser sequencial, pois nesta disciplina os conhecimentos são encadeados de forma lógica e precisa. Números e álgebra, espaço e forma, grandezas e medidas, tratamento da informação, tudo isso tem que ser bem estruturado desde o início, de maneira lógica e coerente, pois deficiências em conhecimentos básicos impedem que o aluno progrida depois.

As ciências naturais dividem-se em quatro disciplinas principais – física, química, biologia e ciências da natureza – e englobam conhecimentos sobre seres inanimados, seres vivos, matéria e energia, destacando também as implicações ecológicas, econômicas e morais da atividade científica. As ciências sociais, por fim, convergem para geografia e história nos anos finais do ensino fundamental.

36. A escola divide com outras instituições a vida cotidiana das crianças e jovens. Mas o que a caracteriza, justamente, é que ela é um espaço de aprendizagem que ultrapassa esse cotidiano, transmitindo uma larga experiência histórica acumulada por nossa espécie na sua luta pela sobrevivência e pela civilização. Assim, a escola amplia os horizontes culturais, a capacidade de fruição estética e as possibilidades profissionais das novas gerações. O currículo pretende preservar justamente os fundamentos da nossa herança cultural, os conhecimentos essenciais para que as novas gerações se insiram no processo civilizatório e possam levá-lo adiante.

Revolução educacional e projeto nacional

37. Eis as características presentes, em geral, nas redes educacionais com bom desempenho: lideranças que acompanham e valorizam o trabalho pedagógico, ambientes organizados, professores bem formados, currículos claros, avaliação permanente de métodos e de resultados, expectativas altas em relação aos

alunos, tempo focado em atividades relevantes, relações positivas entre escola e família.

Estamos longe de conseguir isso na maioria das nossas escolas. Nos últimos trinta anos, milhões de crianças se apresentaram nas redes públicas brasileiras, vindas de famílias completamente iletradas. Eram as primeiras gerações que conheciam o ambiente escolar. O Brasil não conseguiu ampliar o acesso e, ao mesmo tempo, garantir a qualidade do ensino. Temos redes muito maiores e mais desiguais, em diferentes estágios de amadurecimento. O desempenho médio é ruim. Este é um dos grandes problemas nacionais.

No século XXI, as sociedades desenvolvidas investem cada vez mais na formação das pessoas, pois suas economias absorvem cada vez mais trabalho qualificado. As populações desses países dedicam-se, em proporções crescentes, a atividades de pesquisa, desenvolvimento, projeto, planejamento e afins. Aumenta a quantidade de trabalho dedicado ao conhecimento e à informação, lato sensu, em relação à quantidade de trabalho diretamente realizado sobre a matéria. Mesmo sem realizar atividade manual, essa inteligência coletiva adensa as cadeias produtivas e multiplica a produtividade social do trabalho. As economias desenvolvidas do século XXI são economias do conhecimento.

Na contramão da história, o Brasil vem se especializando em gerar postos de trabalho de baixa qualificação e baixa remuneração, o que se associa a esse sistema educacional repleto de deficiências. Tanto pelo lado da demanda quanto pelo lado da oferta a situação da força de trabalho brasileira é muito precária. Essa trajetória precisa ser revertida.

Isso exige uma revolução educacional, que começa justamente no ensino fundamental. Precisamos transformar a disseminação do aprendizado em prioridade nacional permanente, revitalizar a escola pública, dignificar cada vez mais o ofício de ensinar, incrementar um processo intensivo de estímulo à criação e à difusão do saber, para que os avanços mundiais da ciência e da técnica sejam assimilados, reprocessados internamente e integrados em um acervo nacional de conhecimentos e práticas.

Para que possamos ter um projeto nacional consistente, o ensino básico é o começo de tudo.

Outras influências sobre o aprendizado

Entre os fatores ambientais que influenciam o desenvolvimento do cérebro destaca-se a nutrição. Os circuitos neuronais amadurecem de maneira gradativa e sequencial: sistemas sensoriais, sistemas motores e depois sistemas cognitivos, emocionais e outros mais complexos. Na primeira infância, o cérebro é particularmente sensível aos estímulos do ambiente e vulnerável a condições adversas. Nesta fase, a má nutrição pode alterar o curso temporal e os parâmetros de conectividade, prejudicando a capacidade de aprendizado. Crianças expostas a situações de insegurança alimentar têm o dobro de chance de apresentar hiperatividade e problemas de atenção.

Bons programas de alimentação reduzem o absenteísmo e melhoram o desempenho cognitivo. Crianças e adolescentes são particularmente suscetíveis aos efeitos positivos da ingestão do café da manhã. O início do dia letivo é fundamental, pois muitos alunos chegam nas escolas desestimuladas, cansadas ou mesmo com fome.

Além da alimentação, há pelo menos mais duas peças não especificamente pedagógicas no apoio ao aprendizado: atividade física e sono.

Há correlação positiva entre atividade física e níveis de aprendizagem. Em crianças entre nove e dez anos, uma única sessão de exercício moderado, como caminhada, pode ter resultados sensíveis. Exercícios aeróbicos aumentam o estado de atenção, e a prática regular de atividade física aumenta a capacidade de processamento cognitivo.

O sono também favorece o aprendizado, pois desempenha um papel crucial na desintoxicação metabólica, na reposição de neurotransmissores e na ativação das sinapses no cérebro. Problemas de sono comprometem o equilíbrio emocional, aumentando as chances de comportamentos de risco. As condições adversas que causam problemas no sono compreendem ambiente inseguro, quartos superlotados, habitação desconfortável, estresse e ansiedade. Assim, o ambiente social relaciona-se diretamente com o déficit de sono, que é um dos principais gargalos fisiológicos para o aprendizado. Deve-se promover mudanças na organização escolar a fim de atender às necessidades das crianças. Depois do almoço, a sesta deve constar da rotina de todas as instituições de educação infantil.

Os incontornáveis: Paulo Freire (1921-1997)

Em 1959, Paulo Freire publicou *Educação e atualidade brasileira*, sua tese de concurso para a Escola de Belas Artes de Pernambuco. Mas só em 1963, durante o governo de Miguel Arraes, tornou-se nacionalmente conhecido pela difusão do método de alfabetização de adultos que leva o seu nome.

Sua proposta se inseria em um longo esforço para lidar com um dos maiores problemas brasileiros da época: cerca da metade da nossa população adulta era analfabeta.

Desde a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, o país ensaiava reagir. Datam de 1931 a reorganização do ensino secundário e a criação das estatísticas educacionais; de 1934, a criação do primeiro Plano Nacional de Educação; de 1938, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep); de 1942, do Fundo Nacional do Ensino Primário, junto com a promulgação das leis orgânicas do ensino; de 1945, da Campanha Nacional de Educação de Adultos; e de 1959, da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.

Como todos os demais assuntos, a educação de adultos também foi capturada pelas tensões políticas e ideológicas da época, dominada pela Guerra Fria. E o método Paulo Freire, que combinava alfabetização e politização, logo foi apropriado pelas forças de esquerda e hostilizado pelas de direita. Até o golpe militar de 1964, ele foi adotado pela grande maioria de movimentos envolvidos em educação popular no Brasil.

Por meio de entrevistas, as equipes precursoras pesquisavam os modos de vida em uma localidade, transcrevendo fielmente as palavras usadas pela população, com seus significados peculiares. Definia-se assim o chamado “universo vocabular mínimo” dos moradores. Dele se extraíam as “palavras geradoras”, que combinavam riqueza fonêmica e uso frequente pela população local.

Apresentadas às turmas de alfabetização em “situações-problema”, significativas para os alunos, essas palavras eram sucessivamente desmembradas, para depois serem remanejadas junto com as turmas. Novas associações de sílabas e letras criavam novas palavras. O conjunto de “palavras geradoras” escolhido para uma comunidade deveria se desdobrar em todas as possibilidades silábicas da língua, em níveis de dificuldade crescente.

Em um grupo de trabalhadores da construção civil, por exemplo, a palavra geradora “tijolo” podia evocar “situações-problema” que permitiam debates. Ao mesmo tempo, a mesma palavra gerava novas combinações fonêmicas, sempre sob a condução do coordenador. Assim, ela se expandia para outras possibilidades, em sucessivos rearranjos. Conforme registrou Lauro de Oliveira Lima, “compreendido o processo e aplicado nas primeiras situações, está o analfabeto tecnicamente alfabetizado, consistindo a atividade, daí por diante, na ampliação do número de chaves para enfrentar as situações mais diversas”.

Os coordenadores reformulavam as respostas e produziam novas perguntas, de modo a estimular a reflexão coletiva. Educador e educando aprendiam juntos, o primeiro sobre a vida das populações, o segundo sobre leitura e escrita. Considerados como agentes ativos da sua própria educação, os adultos eram, ao mesmo tempo, alfabetizados e conscientizados, seguindo uma metodologia original, acessível e facilmente replicável.

Paulo Freire foi um alvo preferencial do golpe militar de 1964, sendo forçado a passar muitos anos no exílio. Até hoje sua obra é polêmica, mas é um marco na educação brasileira.

Anexo 3

Os incontornáveis: Anísio Teixeira (1900-1971)

Vocacionado inicialmente para a vida religiosa, treinado na tradição jesuítica, Anísio Teixeira, quando jovem, foi admirador da monarquia e filiado ao movimento conservador da restauração católica, mas se afastou dessas posições. Sua vocação sacerdotal voltou-se para a escola pública, tema em que militou apaixonadamente durante toda a vida adulta. O programa que concebeu para a escola pública foi assumido no discurso de posse de Pedro Ernesto como primeiro prefeito eleito do Distrito Federal, em 1931.

Anísio assumiu diversos cargos-chaves ao longo da vida, cercado-se de colaboradores católicos, liberais, socialistas e comunistas, sem fazer distinções. Foi admirado por todos. Muito influenciado pelo filósofo e educador norte-americano John Dewey (1859-1952), impressionou Darcy Ribeiro, que o considerava um dos maiores brasileiros de todos os tempos. Jorge Amado, então militante do antigo Partido Comunista, dedicou a ele, “o amigo das crianças”, o livro *Capi-tães de areia*.

Um dos temas centrais de sua obra foi o problema da transição da educação de poucos, tal como havia no Brasil, para a educação de todos, o ideal a ser atingido. Em 1952, escreveu: “Procurei elevar a educação à categoria de maior problema político brasileiro, dar-lhe base técnica, distribuí-la para todos na sua fase elementar e para os mais capazes nos níveis secundário e superior, inspirando-lhe o propósito de ser adequada, prática e eficiente, em vez de verbal e abstrata.”

Esta era uma imposição do nosso tempo: “A revolução da nossa época tem algo de diferente [...]. Já não se trata de um choque brusco e momentâneo de forças em contraste [...]. Trata-se, antes, de uma tremenda aceleração das forças da nossa evolução histórica.” Dois conceitos se destacavam no núcleo dessa revolução permanente: democracia e ciência. Ampliada e remodelada, a escola pública tinha de ser a instituição central dessa nova sociedade, pois somente ela concretizaria o ideal democrático e difundiria o conhecimento científico.

As escolas tradicionais preparavam pequenos grupos de especialistas para as profissões sacerdotais e liberais. A nova escola, de massas, precisava formar o cidadão e o trabalhador: “Dezenove séculos depois do encontro entre a razão e o conhecimento, descoberto pelos gregos, deu-se a segunda revolução da inteligência humana: o encontro entre o trabalho e o conhecimento.”

Diferentemente do que ocorria nas sociedades antigas, a relação entre democracia e educação é intrínseca, não extrínseca. A sociedade democrática não pode existir sem educação para todos. E essa escola universal deve dar a cada pessoa a oportunidade de ser “aquilo que seus dons inatos, devidamente desenvolvidos, determinem”. Uma escola em tempo integral, aberta à vida, associada a uma civilização marcada pelo peso da ciência, formadora da inteligência, do caráter, dos hábitos de pensar, de agir, de conviver socialmente.

Anísio formulou sua teoria educacional muito mais como uma resposta aos desafios que enfrentou como administrador do que na condição de livre pensador. Mesmo assim, nas milhares de páginas que deixou – livros, artigos, conferências e discursos – pensou profundamente a transformação qualitativa que precisaríamos fazer para transformar a escola de poucos em escola de todos. Exatamente o nosso desafio atual.

Fracasso escolar e criminalidade

O fracasso escolar relaciona-se diretamente com o tema da segurança pública, tão importante no Brasil atual. Todos os integrantes de organizações criminosas, ainda foragidos ou já encarcerados, estiveram nas escolas. Os criminosos do presente são alunos que perdemos no passado. Os do futuro são alunos que ainda vamos perder.

Para interromper o ciclo perverso da violência é essencial implementar ações que tenham impacto direto nos jovens estudantes de hoje. Esse ciclo pode ser apresentado da seguinte maneira, de forma estilizada, a partir da experiência do Rio de Janeiro:

(a) O pré-adolescente vive em situação de vulnerabilidade social e recebe influência de hábitos culturais que já tangenciam a marginalidade.

(b) Ele tem uma família desestruturada e estuda em escolas vulneráveis. Sua frequência à escola é irregular.

(c) Ele enfrenta crescentes dificuldades de aprendizado e apresenta um rendimento escolar insuficiente. Torna-se um repetente. Estabelece-se uma defasagem entre sua idade e a série da escola em que está, o que o desestimula ainda mais.

(d) Atrasado, é enviado para turmas especiais, chamadas de aceleração. As estatísticas mostram que a quase-totalidade dos alunos dessas turmas não retornam às turmas regulares.

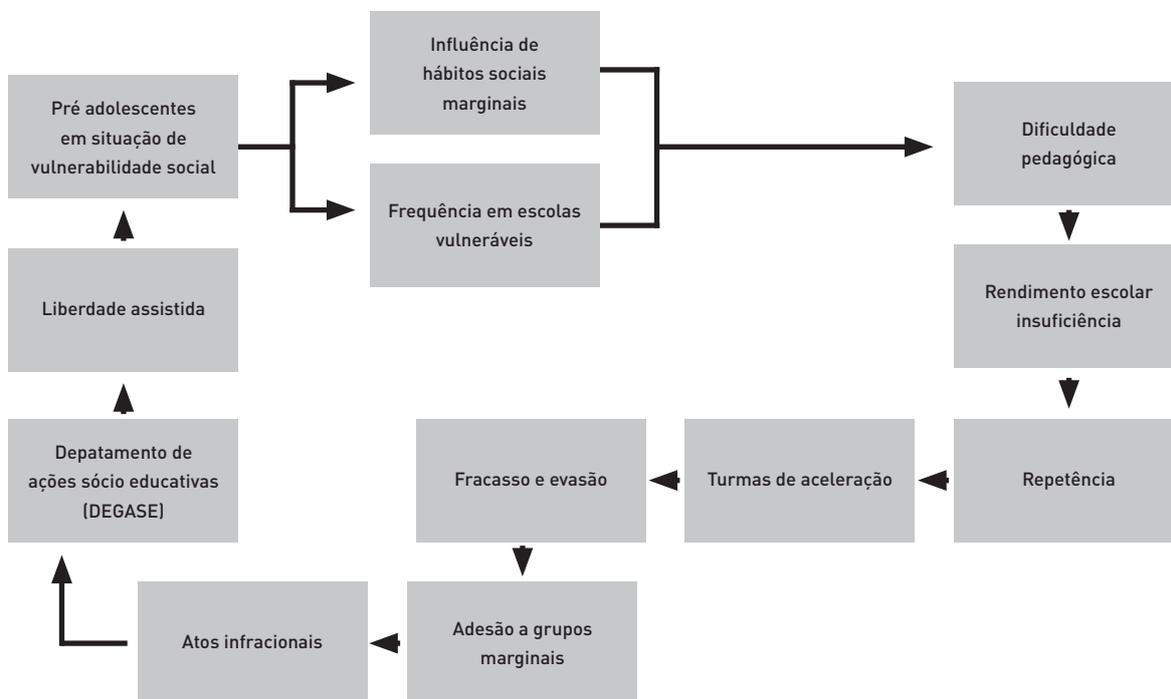
(e) Consolida-se o fracasso escolar, que prenuncia a evasão. Ele já vive em uma situação de grande incerteza, na fronteira do crime.

(f) Ele adere a grupos marginais, que lhe propõem uma via rápida para obter dinheiro e prestígio. Nesse novo ambiente, não é mais um fracassado. Por sua juventude, torna-se mão de obra valiosa para os grupos criminosos.

(g) Ele comete atos infracionais. Em algum momento, é remetido para um departamento de ações socioeducativas do Estado.

(h) Ele passa rapidamente à condição de liberdade (supostamente) assistida. Sua idade e suas vivências dificultam o retorno à escola. Reencontra a situação de vulnerabilidade social, agora agravada. Cruza a fronteira do crime.

Depois de instalada, dificilmente essa progressão pode ser revertida, pois ela se realimenta. Precisamos nos antecipar. A batalha contra o crime é, antes de tudo, uma batalha pelos jovens, principalmente a partir da pré-adolescência. A escola pública é a instituição que pode levá-la adiante.



Os incontornáveis: Darcy Ribeiro (1922-1997)

Depois de abandonar os estudos de medicina e se formar em antropologia, Darcy Ribeiro foi trabalhar com o marechal Rondon no Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Em seguida, ensinou etnologia e língua tupi na então Universidade do Brasil (hoje UFRJ). Em 1957, foi convidado por Anísio Teixeira para o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) e nunca mais se afastou da educação. Nos anos iniciais da década de 1960, foi o primeiro reitor da Universidade de Brasília, ministro da Educação e chefe da Casa Civil do governo de João Goulart. No exílio, depois do golpe militar de 1964, criou e reformou diversas universidades latino-americanas. Foi relator da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Congresso Nacional em 1996.

Antropólogo, etnólogo, romancista, educador, “homem de fazimentos”, como se definia, Darcy foi o maior profeta da civilização brasileira. Sua descrição do povo brasileiro, completada às vésperas de sua morte, coroou uma teoria do Brasil. Ele inverteu radicalmente os velhos argumentos europeus contra nós, afirmando as vantagens da mestiçagem tropical diante de uma pretensa pureza temperada e fria. Mostrou como, aos trancos e barrancos, conseguimos fazer um povo-novo a partir dos grupos humanos que o capitalismo mercantil encontrou neste território ou transplantou para cá – na origem, índios destribalizados, brancos deseuropeizados e negros desafricanizados, depois gente do mundo inteiro. Estudou as características fundamentais desse contingente humano filho da modernidade, o maior povo-novo do mundo moderno. Viu que ele é também um povo-nação, reconhecendo-se como tal, falando uma mesma língua, habitando um território bem-definido e tendo criado o seu próprio Estado.

Debruçado em ampla visão da aventura humana, falou de um povo que ainda está no começo de sua própria história, e cuja identidade – por sua gênese e sua trajetória – não pode basear-se em raça, religião, vocação imperial, xenofobias ou vontade de isolar-se. Um povo que tem na cultura a sua única razão de existir. O povo brasileiro, publicado em 1995, resumiu uma vida dedicada a pensar o Brasil.

A grande obra educacional de Darcy foi a concepção e implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) no Rio de Janeiro a partir de 1984.

Na época, apenas 40% das crianças completavam as quatro primeiras séries e 10% terminavam o primeiro grau: “É comprovável numericamente que nossa escola pública primária forma mais analfabetos que alfabetizados. A maioria [das crianças] sai da escola sem dominar a leitura. Esse mecanismo de exclusão funciona com base na pedagogia fútil que prevalece no Brasil. [...] São três as carências essenciais da escola brasileira: de espaço, de tempo e de capacitação do magistério. [...] A rede educacional brasileira, forçada a ampliar enormemente suas matrículas para atender ao crescimento vertiginoso das populações urbanas, em vez de multiplicar o número de escolas, a desdobrou em turnos – dois, três, quatro e até cinco.”

Ao assumir a vice-governança do estado do Rio de Janeiro, acompanhando Leonel Brizola, Darcy viu a necessidade de construir uma nova rede de grandes escolas nos centros metropolitanos e em suas áreas adjacentes, com tempo integral, novos métodos de ensino e complementação alimentar. Trabalhando sempre com o tripé educação-cultura-saúde, os Cieps foram concebidos como escolas profundamente integradas na vida das comunidades. A herança cultural brasileira e as formas eruditas deveriam conviver, de modo a valorizar a bagagem cultural das crianças sem deixar de introduzi-las do domínio do código culto. “A escola”, ele dizia, “deve servir de ponte entre os conhecimentos práticos já adquiridos pelo aluno e o conhecimento formal exigido pela civilização contemporânea.”

Darcy sempre enfatizou que “a função essencial da escola pública de primeiro grau é proporcionar condições às crianças para que alcancem o pleno domínio da leitura, da escrita e das operações básicas da matemática”. Até hoje não superamos o desafio que este brasileiro visionário nos lançou.

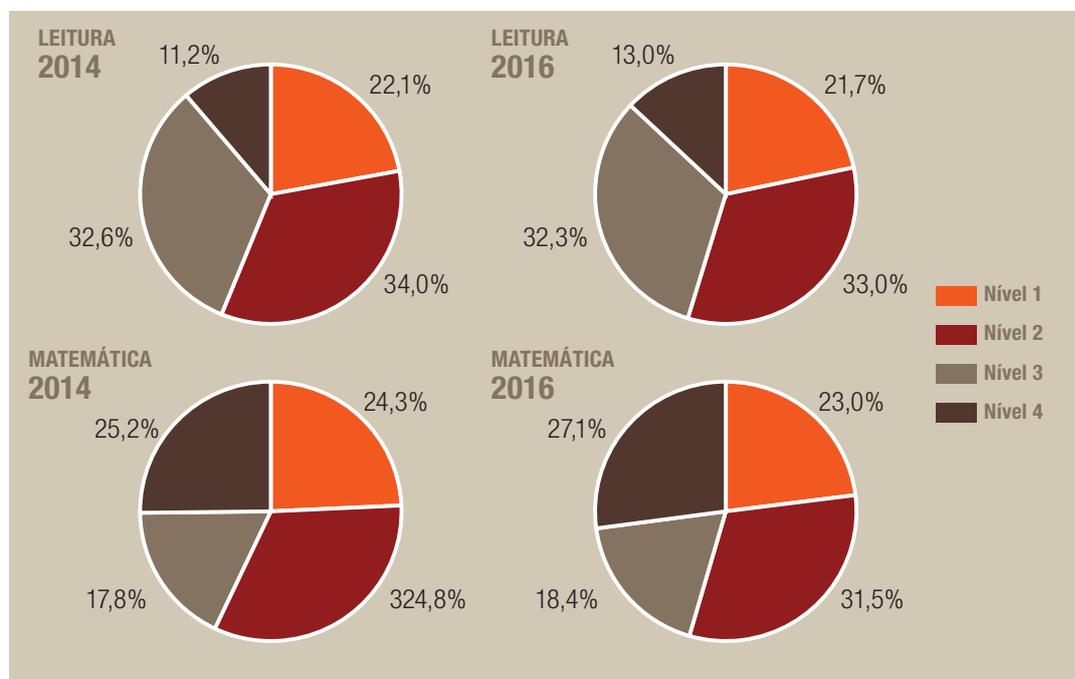
Bibliografia selecionada

- Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carme García, Ramón Flecha, Sandra Racionera, *Aprendizagem dialógica na sociedade da informação*. EduFSCar, São Carlos, 2016.
- Aloísio Araújo (org.). *Aprendizagem infantil*. Academia Brasileira de Ciências, Rio de Janeiro, 2011.
- Anísio Teixeira. *Educação não é privilégio*. Editora UFRJ, 1994.
- Anísio Teixeira. *Educação é um direito*. Editora UFRJ, 1994.
- Anísio Teixeira. *Educação no Brasil*. Editora UFRJ, 1994.
- Anísio Teixeira. *Educação para a democracia*. Editora UFRJ, 1994.
- Anuário Brasileiro de Educação Básica*. Todos pela Educação. Editora Moderna, São Paulo, 2018.
- Celso de Rui Beisiegel, *Paulo Freire*. Coleção Educadores, Editora Massangana, Recife, 2010.
- E.M. Standing. *The Montessori revolution in education*. The Academic Guild Press, California, 1962.
- Elizabeth Green, *Formando mais que um professor*. Instituto Península, São Paulo, 2015.
- Emília Ferreiro e Ana Taberosky. *Psicogênese da língua escrita*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1991.
- Francisco Mora, *Neuroeducación*, Alianza Editorial, Madri, 2017.
- Franco Cambi. *História da pedagogia*. Editora Unesp, 1999.
- Instituto Alfa e Beto. *Currículo: documento-base*. Agosto de 2012.
- Jany Perlman Robinson e Rebecca Winthrop, *Millions Learning, ampliando a escala da educação de qualidade em países em desenvolvimento*. FGV-Ebape, Rio de Janeiro, 2017.
- João Batista Araújo e Oliveira. *ABC do alfabetizador*. Instituto Alfa e Beto. Rio de Janeiro, 2008.
- João Batista Araújo e Oliveira. *Desenvolvimento infantil: o que desenvolve?* Instituto Alfa e Beto. Rio de Janeiro, 2017.
- José Antonio Marina e María de la Válgoma, *La magia de leer*, Ediciones de Bolsillo, Espanha, 2007.
- José Morais. *Alfabetizar para a democracia*. Editora Penso, Porto Alegre, 2014.
- Lourenço Filho. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. Eduerj, Rio de Janeiro, 2002.
- Luís Viana Filho. *Anísio Teixeira, a polêmica da educação*. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1990.
- Magda Soares, *Alfabetização e letramento*. Editora Contexto, São Paulo, 2017.
- Magda Soares. *Alfabetização, a questão dos métodos*. Editora Contexto, São Paulo, 2017.
- Maite Vallet. *Educar a niños y niñas de 0 a 6 años*. Wolters Kluwer, Espanha, 2010.
- Marilyn Jager Adams. *Beginning to read*. The MIT Press, Massachusetts, 1990.
- Micheline Christophe, Gregory Elacqua, Matias Martinez e João Batista Araújo e Oliveira, *Educação baseada em evidências*. Instituto Alfa e Beto, Rio de Janeiro, 2015.
- P.H. Hirst e R.S. Peters. *A lógica da educação*. Zahar Editores, 1972.
- Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Documento orientador*. Ministério da Educação, 2017.
- Roberto Lent, Augusto Buchweitz e Mailce Borges Mota (orgs.). *Ciência para a educação: uma ponte entre dois mundos*. Atheneu, São Paulo, 2018.
- Ronai Rocha. *Quando ninguém educa: questionando Paulo Freire*. Editora Contexto, São Paulo, 2017.
- Secretaria de Educação de Sobral, *Documento curricular da rede municipal de ensino de Sobral*. Sobral, 2016.
- Wanda Pompeu Geribello. *Anísio Teixeira, análise e sistematização de sua obra*. Atlas, São Paulo, 1977.
- William H. Teale e Elizabeth Sulzby. *Emergent Literacy*. Ablex Publishing Corporation, Nova Jersey, 1986.
- Yvonne Bezerra de Mello. *Aprender para viver, viver para aprender*. Edição do Autor, 2016.

Anexo estatístico

FIGURA 1 |

Percentagem de alunos do terceiro ano do ensino fundamental por nível de proficiência em leitura e matemática. Brasil, 2014 – 2016.



O MEC considera que os alunos que estão nos níveis 3 e 4 têm conhecimentos proficientes em leitura e em matemática. Eles são menos da metade dos alunos no terceiro ano do ensino fundamental.

Fonte: MEC / INEP / ANA

FIGURA 2 |

Percentagem de alunos do terceiro ano do ensino fundamental (rede pública) no nível suficiente de avaliação em leitura, escrita e matemática, 2014 – 2016, Brasil e regiões.

	Leitura		Escrita*	Matemática	
	2014	2016	2016	2014	2016
Brasil	43,8	45,3	66,2	42,9	45,5
Região Norte	27,5	29,8	47,0	25,1	29,3
Região Nordeste	27,6	30,9	49,2	25,9	30,6
Região Sudeste	56,7	56,3	78,5	57,1	57,3
Região Sul	54,5	55,1	80,2	53,9	55,6
Região Centro-Oeste	47,7	48,8	70,5	45,1	48,1

Fonte: MEC / INEP / ANA

(*) Mudanças metodológicas impedem a comparação dos resultados de 2014 e 2016 nas provas de escrita.

FIGURA 3 I

Percentagem de alunos do terceiro ano do ensino fundamental no nível suficiente de alfabetização, Brasil, 2015.

Quartil de municípios (PIB per capita)	Média do % suficiente em Leitura	Média do % suficiente em Escrita	Média do % suficiente em Matemática	Município de maior renda per capita do quintil (R\$)
20% mais pobres – 1º quintil	32,7	50,4	32,8	644,05
2º quintil	40,8	61,1	40,8	993,35
3º quintil	51,4	74,5	52,0	1.508,09
4º quintil	56,2	80,1	57,8	2.251,75
20% mais ricos – 5º quintil	58,4	81,0	59,9	42.761,18

Reaparece a forte correlação entre a renda das regiões e o aprendizado dos alunos.

Fonte: ANA / INEP 2016. Estatísticas municipais do IBGE, 2015.

FIGURA 4 I

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) em 2015.

Ensino Fundamental – Anos Iniciais: **5,5**

Ensino Fundamental – Anos Finais: **4,5**

Ensino Médio: **3,7**

Estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental com nível de proficiência considerado suficiente:

Leitura **43,3%**

Matemática **45,5%**

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007, é um indicador obrigatório para escolas públicas, em escala nacional, que mais recentemente passou a admitir escolas privadas, por adesão. O resultado combina dois componentes: o desempenho dos estudantes em provas padronizadas de português e matemática, aplicadas no terceiro e no nono anos do ensino fundamental (e no terceiro do ensino médio) e as taxas de reprovação de cada rede. A razão para combinar os dois indicadores é evitar possíveis distorções. A escola é punida com redução do Ideb tanto se estimula a evasão dos piores alunos quanto se aumenta artificialmente a taxa de aprovação.

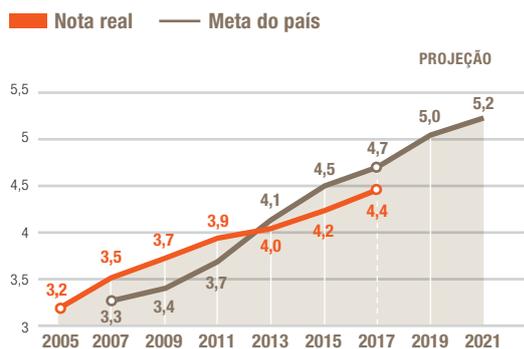
Ao longo da trajetória escolar, o primeiro instrumento que afere o desempenho do aluno é a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que mensura o grau de domínio de conhecimentos específicos de leitura, escrita e matemática no final do terceiro ano do ensino fundamental, momento em que a maioria dos estudantes se aproxima ou já completou nove anos de idade. Os resultados das últimas edições da ANA (2014 e 2016) denotam que os problemas de aprendizagem começam cedo: não conseguimos alfabetizar adequadamente a maioria das nossas crianças. Em 2016, no que diz respeito à leitura e à matemática, menos da metade dos alunos atingiram níveis de proficiência considerados adequados no final do terceiro ano do fundamental (45,3% em leitura e 45,5% em matemática).

Os resultados mostram que estamos longe de garantir proficiência em leitura, escrita e manejo dos números aos estudantes do terceiro ano do ensino fundamental, como seria desejável. Essas deficiências comprometem o desenvolvimento do aluno nos anos posteriores e têm grandes repercussões negativas sobre todo o aprendizado.

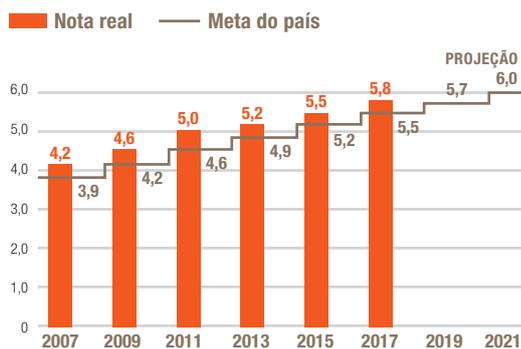
Fonte: Ideb e Ana.

FIGURA 5 I

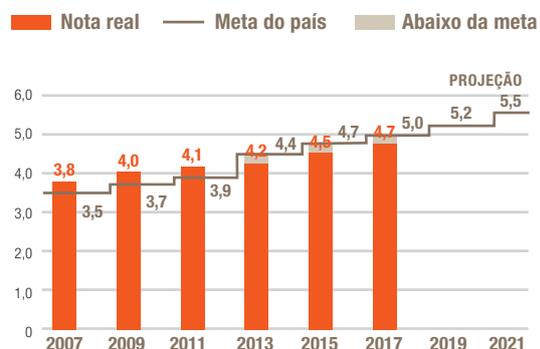
Evolução do Ideb – anos finais/rede pública



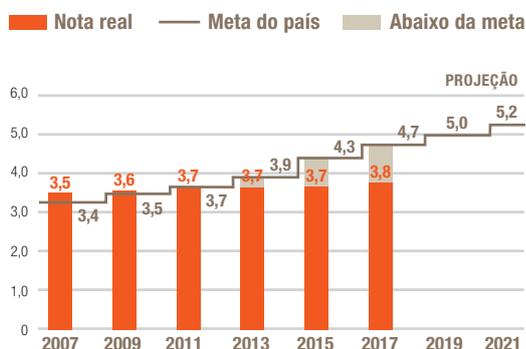
Anos iniciais do ensino fundamental



Anos finais do ensino fundamental



Ensino médio



As notas do Ideb evoluem sistematicamente abaixo das metas estabelecidas pelo MEC.

Fonte: Inep. O Globo, 16 de setembro de 2018.

FIGURA 6 I**Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Brasil e regiões, 2005 e 2015.**

Unidades da Federação	Ensino Fundamental Anos Iniciais		Ensino Fundamental Anos Finais		Ensino Médio	
	2005	2015	2005	2015	2005	2015
Brasil	3,8	5,5	3,5	4,5	3,4	3,7
Região Norte	3,0	4,7	3,2	4,0	2,9	3,3
Região Nordeste	2,9	4,8	2,9	4,0	3,0	3,4
Região Sudeste	4,6	6,1	3,9	4,8	3,6	3,9
Região Sul	4,4	6,0	3,8	4,6	3,7	3,8
Região Centro-Oeste	4,0	5,7	3,4	4,7	3,3	3,7

A melhora no IDEB tem sido mais acentuada nos anos iniciais. Quase não há avanço no ensino médio.

Fonte: MEC / SAEB e Censo Escolar.

FIGURA 7 I

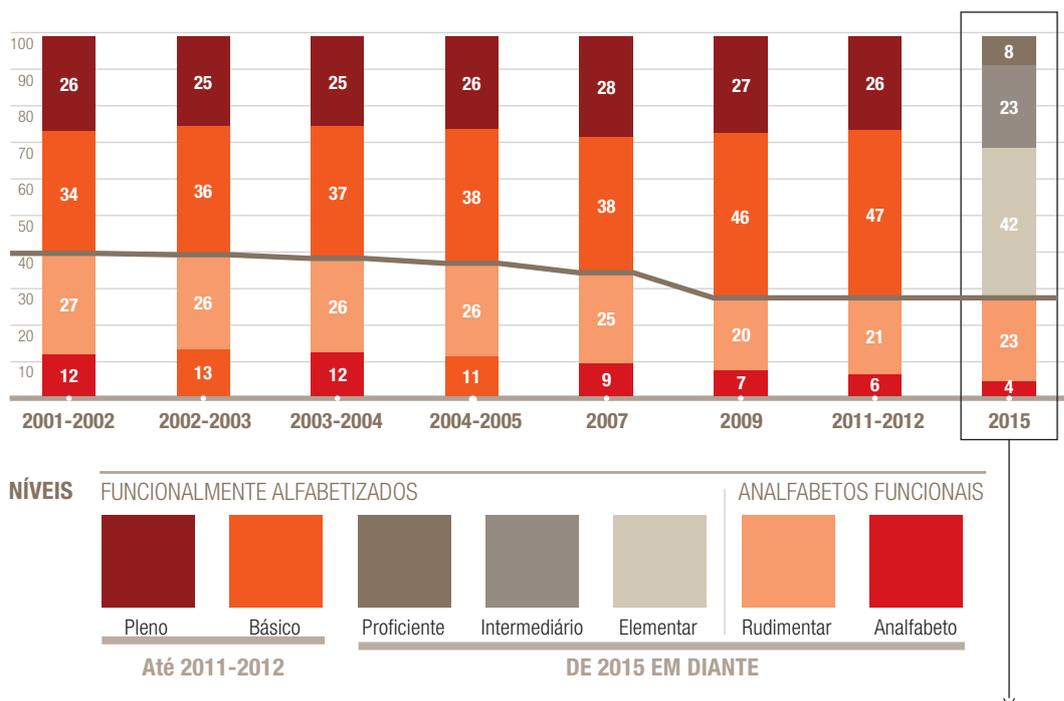
Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais por regiões da Federação e regiões metropolitanas, 2012 – 2017, em percentagem.

Unidade da Federação	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Brasil	91,4	91,7	92,1	92,3	92,8	93,1
Região Norte	90,4	90,6	91,1	90,9	91,5	92,0
Região Nordeste	82,9	83,4	83,9	84,3	85,2	85,5
Região Sudeste	95,2	95,5	95,7	95,9	96,2	96,5
Região Sul	95,2	95,6	96,0	96,1	96,4	96,5
Região Centro-Oeste	93,1	93,6	93,9	94,1	94,3	94,8
Regiões Metropolitanas						
Belém	96,7	96,6	96,7	96,0	96,4	97,4
Fortaleza	91,0	92,1	91,7	92,3	92,2	92,9
Recife	93,6	94,1	93,3	94,1	94,4	93,9
Salvador	96,6	96,0	96,3	96,7	96,2	96,2
Belo Horizonte	96,3	96,6	97,2	96,8	97,1	97,2
Rio de Janeiro	97,2	97,4	97,1	97,8	98,1	98,2
São Paulo	97,1	97,2	97,4	97,5	97,8	98,0
Curitiba	96,7	97,1	97,0	97,5	97,6	97,5
Porto Alegre	97,6	97,6	97,9	97,8	97,9	97,9

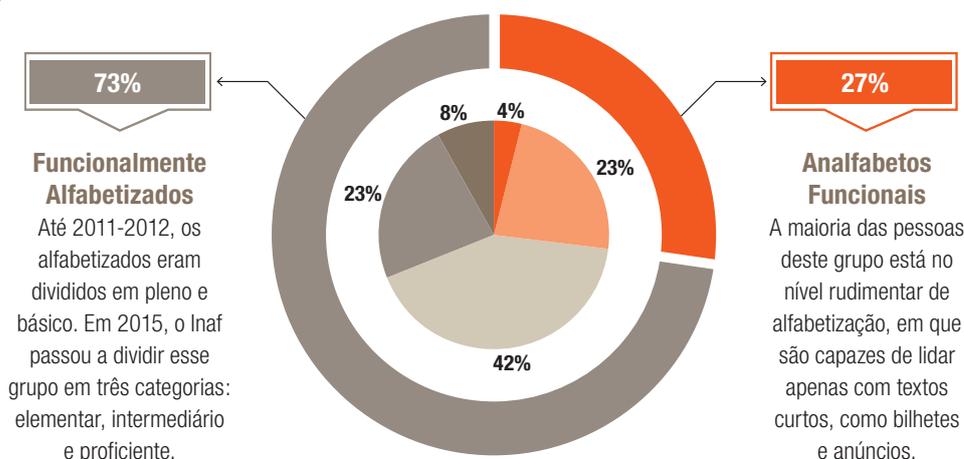
Fonte: IBGE / PNAD Contínua. Elaboração: Todos pela Educação. A alfabetização é estimada com base na autodeclaração das pessoas.

FIGURA 8 I

Evolução do analfabetismo funcional da população de 15 a 44 anos, 2001 a 2015, em porcentagem.



2015

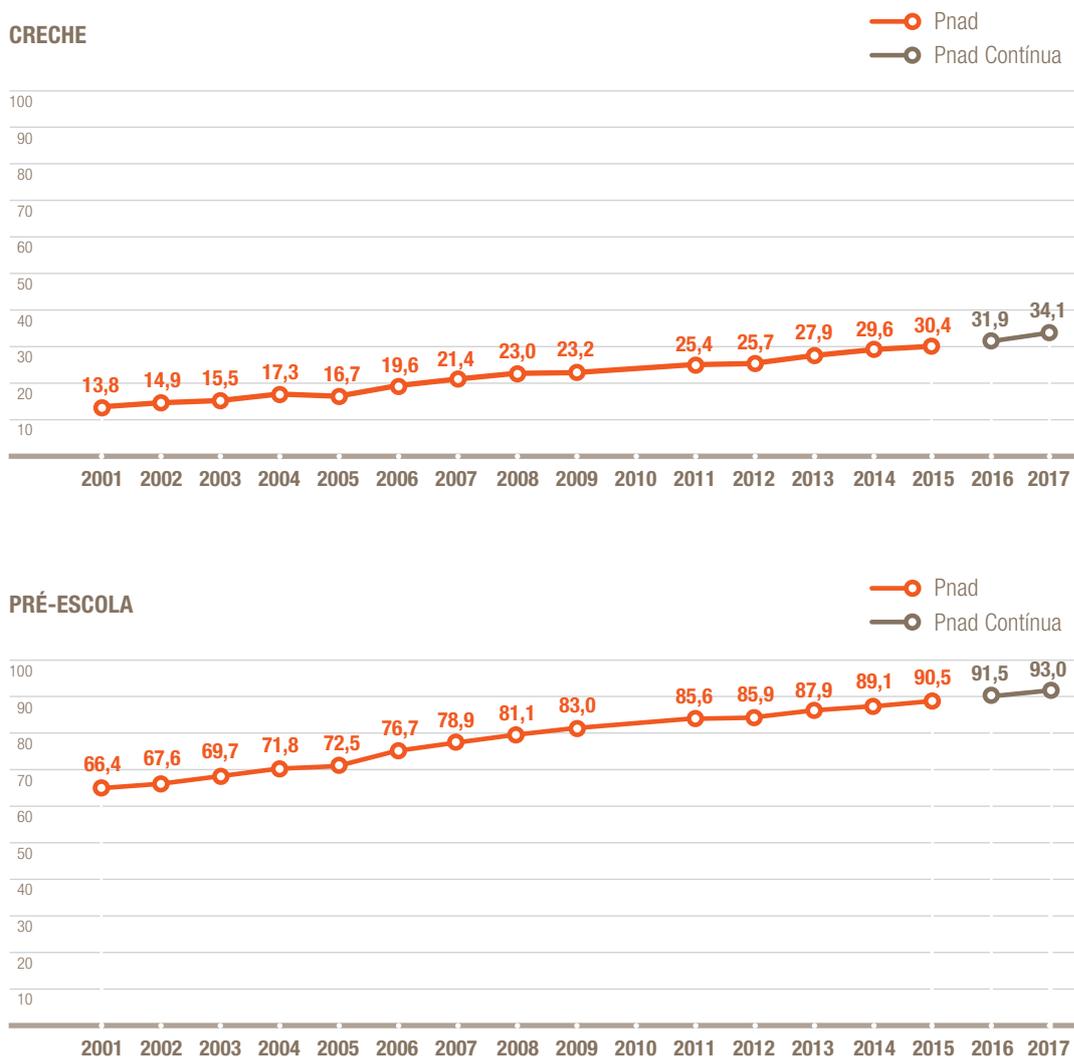


27% da população brasileira são analfabetos funcionais e apenas 8% estão no nível proficiente, demonstrando capacidade para elaborar textos de diferentes tipos e interpretar tabelas e gráficos. A série histórica (na parte de cima) mostra que os alfabetizados funcionais estão se acumulando na faixa intermediária ou elementar.

Fonte: Todos pela Educação, Anuário brasileiro de educação básica, 2018.

FIGURA 9 I

Crianças de zero a três anos que frequentam creches e crianças de quatro e cinco anos que frequentam a escola. Brasil, 2001-2017, em percentagem.

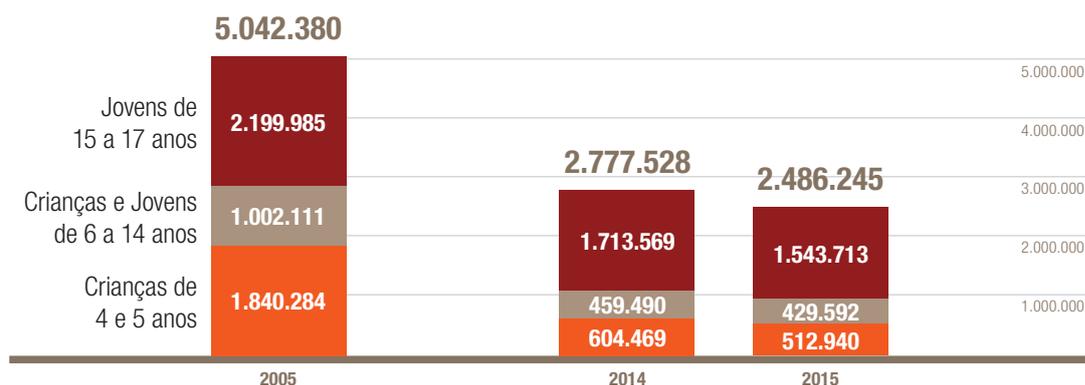


Tem sido lento o crescimento de vagas em creches, o que compromete a meta do Plano Nacional de Educação, de atingir 50% em 2022. Entre 2001 e 2017 aumenta continuamente o percentual de crianças de quatro e cinco anos na escola, mas ainda temos que incorporar 7% da população nessa faixa etária para atingir a meta de 100%.

Fonte: IBGE / Pnad Contínua. Todos pela Educação.

FIGURA 10 I

Número de crianças e jovens fora da escola por faixa etária (4 a 17 anos).
Brasil, 2005, 2014 e 2015.



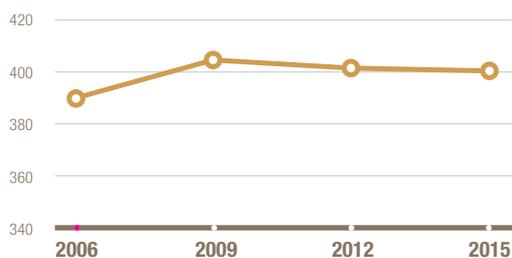
Em dez anos, o Brasil reduziu praticamente à metade o número absoluto de crianças e jovens fora da escola, mas ele permanece elevado, com cerca de 2,5 milhões.

Fonte: Todos pela Educação, Anuário brasileiro da educação básica, 2018, Editora Moderna.

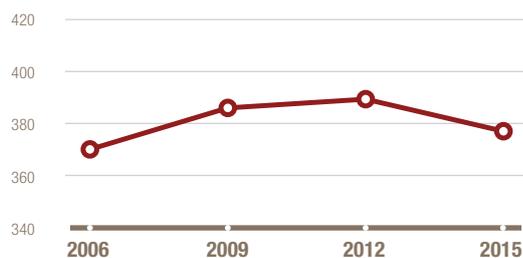
FIGURA 11 I

Desempenho médio no PISA, Brasil, 2006-2015.

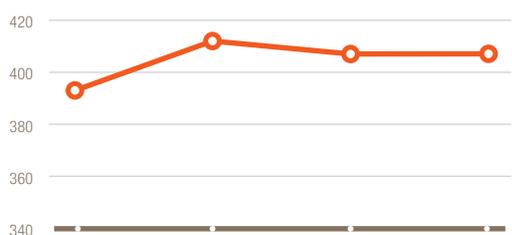
Em Ciências



Em Matemática



Em Leitura



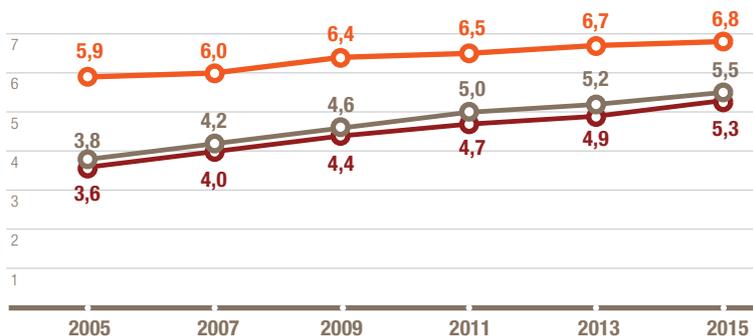
A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) promove, desde 2000, uma avaliação educacional em larga escala, em seus países-membros e em países com os quais estabelece acordos de parceria, entre os quais o Brasil. No total, participam 70 países. A avaliação, denominada Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), permite ver como evolui o desempenho desses jovens ao longo do tempo, comparando-o com o desempenho de jovens de outros países. O Brasil ocupa entre a 59ª e a 65ª posição, dependendo da área de conhecimento. Não apresentamos progresso nas três últimas edições de avaliação. Os estudantes brasileiros se mantêm de maneira estável entre os últimos lugares na avaliação trienal.

Fonte: MEC / INEP / PISA.

FIGURA 12 I

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), Brasil, 2005-2015.

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS



Meta para 2021

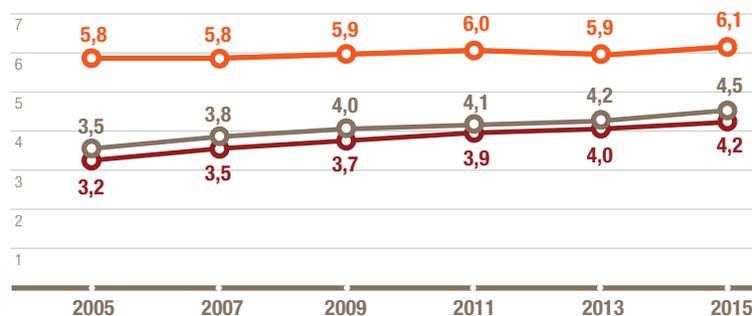
6,0

Meta parcial em 2015

5,2

—○ Total
—○ Pública
—○ Privada

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS



Meta para 2021

5,5

Meta parcial em 2015

4,7

—○ Total
—○ Pública
—○ Privada

ENSINO MÉDIO



Meta para 2021

5,2

Meta parcial em 2015

4,3

—○ Total
—○ Pública
—○ Privada

O Ideb tem metas definidas até 2021 e metas parciais a serem atingidas a cada dois anos. O país alcançou essas metas nos anos iniciais do ensino fundamental, mas não as alcançou nem nos anos finais nem no ensino médio.

Fonte: MEC / Inep. Indicadores educacionais.

FIGURA 13 I**Ideb por região, escolas públicas e privadas.**

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS – 2005-2015

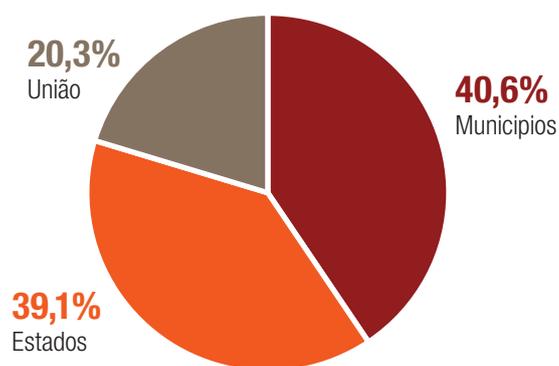
Rede pública							Rede privada						
Região	2005	2007	2009	2011	2013	2015	Região	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Brasil	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	Brasil	5,9	6,0	6,4	6,5	6,7	6,8
Norte	2,9	3,3	3,8	4,2	4,3	4,7	Norte	5,5	5,6	5,9	6,1	6,1	6,4
Nordeste	2,7	3,3	3,7	4,0	4,1	4,6	Nordeste	5,4	5,5	5,8	6,0	6,2	6,3
Sudeste	4,4	4,6	5,1	5,4	5,6	6,0	Sudeste	6,3	6,3	6,8	6,8	6,9	7,0
Sul	4,3	4,6	5,0	5,4	5,6	5,8	Sul	6,2	6,3	6,7	7,0	7,2	7,4
Centro-Oeste	3,8	4,2	4,8	5,1	5,3	5,5	Centro-Oeste	5,9	5,9	6,4	6,7	6,8	7,0

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS – 2005-2015

Rede pública							Rede privada						
Região	2005	2007	2009	2011	2013	2015	Região	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Brasil	3,2	3,5	3,7	3,9	4,0	4,2	Brasil	5,8	5,8	5,9	6,0	5,9	6,1
Norte	3,0	3,3	3,5	3,6	3,6	3,9	Norte	5,4	5,3	5,3	5,6	5,5	5,6
Nordeste	2,6	2,9	3,1	3,2	3,4	3,7	Nordeste	5,3	5,4	5,5	5,6	5,6	5,7
Sudeste	3,6	3,9	4,1	4,2	4,3	4,5	Sudeste	6,1	6,1	6,0	6,2	6,1	6,2
Sul	3,6	3,9	4,1	4,1	4,1	4,4	Sul	6,1	6,1	6,2	6,2	6,3	6,5
Centro-Oeste	3,2	3,6	3,9	4,0	4,2	4,4	Centro-Oeste	5,5	5,7	5,8	5,9	5,9	6,2

As escolas do Sudeste apresentam resultados melhores. As escolas privadas alcançam, na média, melhores notas do Ideb, tanto nos anos iniciais quanto nos finais do ensino fundamental.

Fonte: MEC / INEP / SAEB e Censo Escolar.

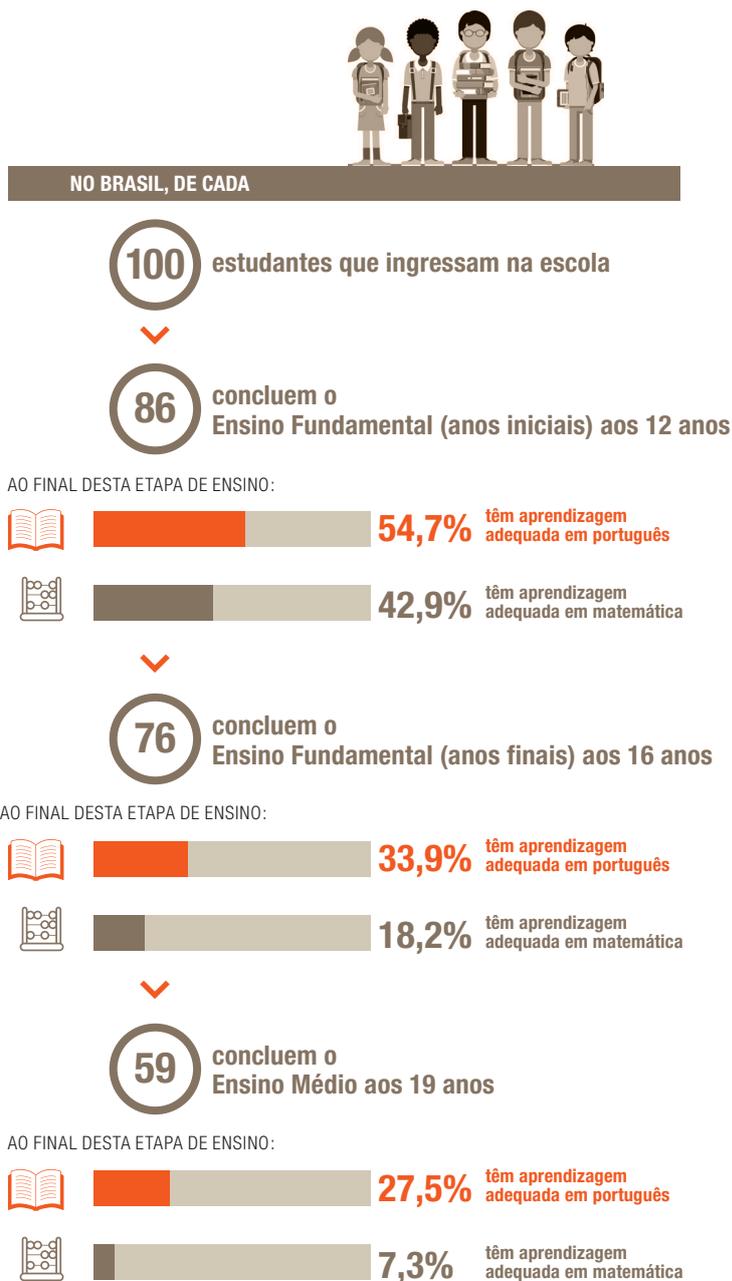
FIGURA 14 I**Financiamento da educação no Brasil.**

A União tem baixo protagonismo no financiamento da educação no Brasil.

Fonte: OCDE. Folha de S. Paulo, 22 de setembro.

Figura 15 I

Evolução dos alunos na educação básica



De cada 100 alunos que ingressam na escola, 86 concluem os anos iniciais do ensino fundamental, 76 concluem os anos finais do ensino fundamental e 59 concluem o ensino médio nas idades certas. Nos anos iniciais, 54,7% têm aprendizagem adequada em língua portuguesa e 42,9% em matemática. No final do ensino fundamental, 33,9% têm aprendizagem adequada em língua portuguesa e 18,2% em matemática. No final do ensino médio, 27,5% têm aprendizagem adequada em língua portuguesa e 7,3% em matemática.

Figura 16 I

Jovens de 16 anos que concluíram o ensino fundamental. Brasil e regiões, 2012-2017, em percentagem.

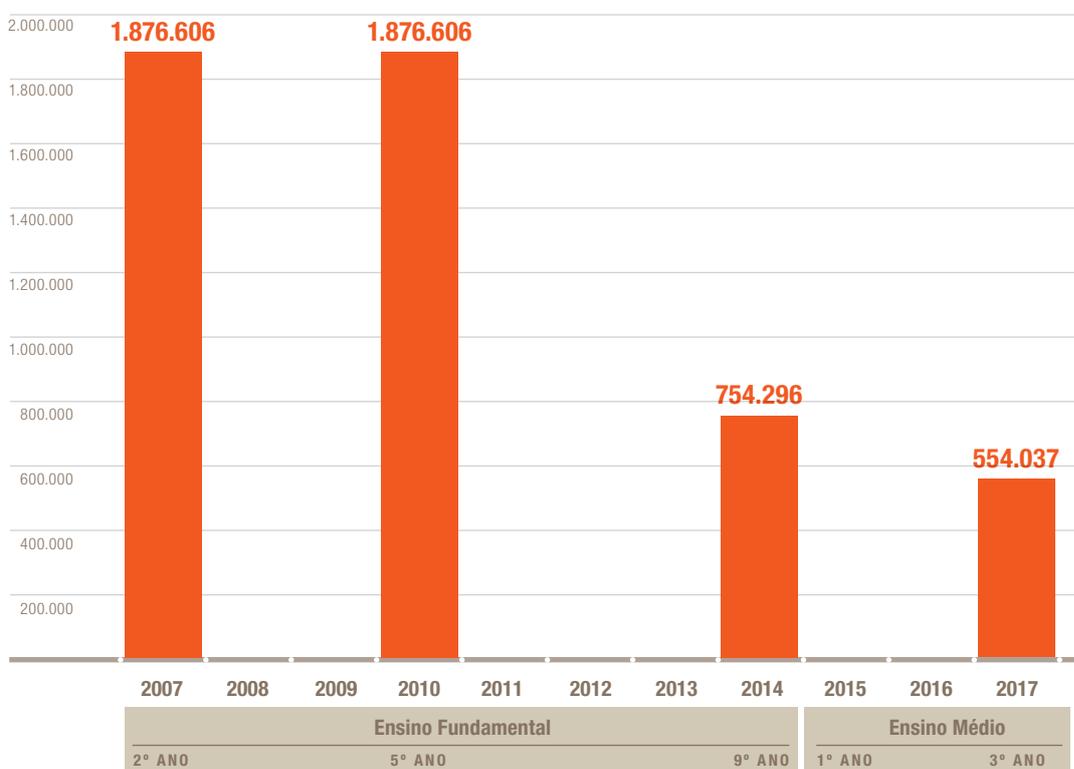
Região	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Brasil	68,6	71,4	73,4	74,9	74,9	75,9
Norte	54,0	59,4	62,0	66,8	64,9	68,4
Nordeste	56,1	60,5	62,7	63,9	65,2	66,2
Sudeste	79,1	80,0	81,6	83,6	83,1	85,1
Sul	74,4	79,6	79,8	80,4	79,2	77,2
Centro-Oeste	75,4	76,4	77,4	76,2	78,2	77,1

É lento o crescimento do percentual de jovens que concluem o ensino fundamental até os 16 anos. Em 2017, quase 25% deles ainda não conseguiam isso. Os percentuais variam bastante entre as regiões.

Fonte: IBGE / PNAD Contínua. Todos pela Educação.

FIGURA 17 I

Fluxo dos alunos brasileiros entre os ensinos fundamental e médio.



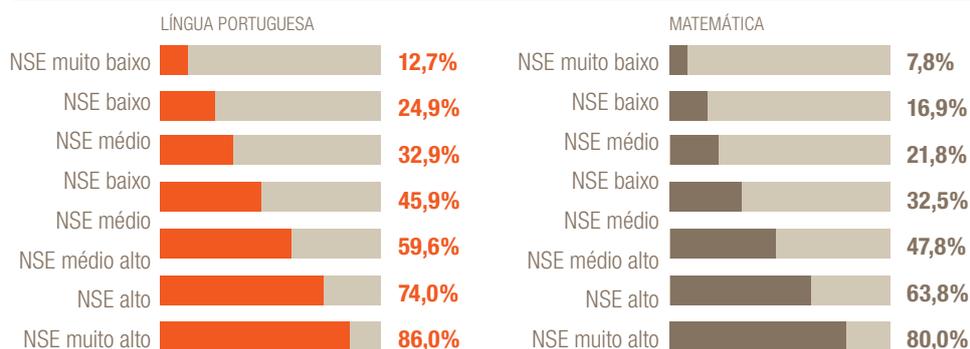
Apenas 31% das crianças matriculadas no segundo ano do ensino fundamental em 2007 finalizaram o ensino médio na idade esperada.

Fonte: Folha de S. Paulo, 22 de setembro de 2018

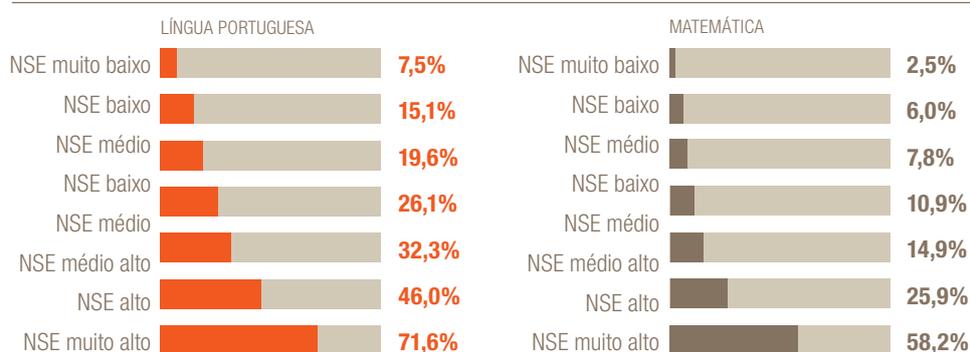
FIGURA 18 I

Percentual de estudantes de escolas públicas com aprendizagem adequada por nível socioeconômico (NSE) – 2015.

5º ano do Ensino Fundamental



9º ano do Ensino Fundamental



Há uma nítida correlação entre o nível socioeconômico e as possibilidades de aprendizado dos alunos.

Fonte: Saeb/Inep/MEC. Elaboração: Todos pela Educação.

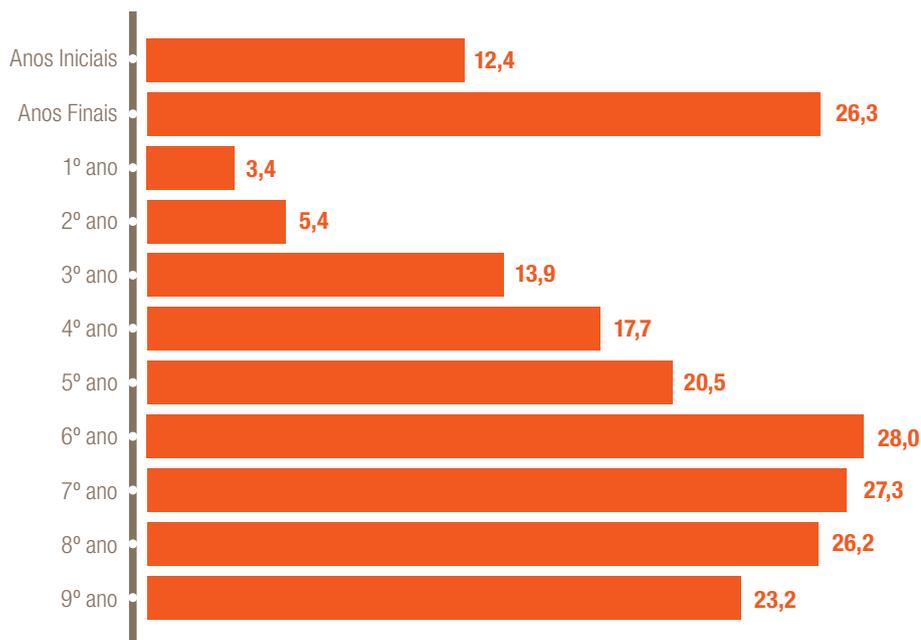
FIGURA 19 I

Taxa de distorção idade-série, ensino fundamental, Brasil e regiões, 2007 – 2016, em percentagem.

Região	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Brasil	27,7	22,1	23,3	23,6	22,9	22,0	21,0	20,0	19,2	18,6
Norte	40,9	29,2	33,2	34,8	34,2	32,9	31,3	29,8	28,3	27,3
Nordeste	40,1	28,3	31,6	32,7	31,6	30,3	28,9	27,5	26,3	25,2
Sudeste	17,4	16,4	15,9	15,5	15,0	14,6	14,0	13,2	12,7	12,5
Sul	18,1	17,7	17,9	17,8	17,4	16,6	16,2	16,1	15,9	15,5
Centro-Oeste	25,4	22,4	21,6	21,3	20,3	19,4	17,9	16,5	15,8	15,2

São considerados defasados os alunos que estão mais de dois anos atrasados em relação ao ano que deveriam cursar se sua progressão fosse contínua.

Fonte: MEC / INEP, Indicadores educacionais.

FIGURA 20 I**Taxa de distorção idade-série, ensino fundamental, por ano, 2016, em percentagem.**

Na média, quase 20% das crianças brasileiras estão defasadas, o que acarreta grandes prejuízos aos alunos e às redes de educação.

Fonte: MEC / INEP, Indicadores educacionais.

FIGURA 21 I**Taxas de aprovação, reprovação e abandono. Brasil, ensino fundamental, 2016, em percentagem.**

No terceiro ano se intensifica a defasagem idade-série, que se acumula e se acentua nos anos finais.

Ensino Fundamental	Aprovação	Reprovação	Abandono
1º ano	97,8	1,3	0,9
2º ano	96,9	2,5	0,6
3º ano	88,4	10,7	0,9
4º ano	91,7	7,2	1,1
5º ano	92,0	6,8	1,2
6º ano	82,8	14,0	3,2
7º ano	84,9	12,1	3,0
8º ano	86,8	10,2	3,0
9º ano	88,3	8,6	3,1

Fonte: MEC / INEP, Indicadores educacionais.

FIGURA 22 I

Escolaridade média da população de 18 a 29 anos. Brasil, regiões e regiões metropolitanas, 2012-2017, em anos de estudo.

Unidade da Federação	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Brasil	9,7	9,9	10,0	10,1	10,2	10,3
Região Norte	8,9	9,1	9,1	9,3	9,4	9,7
Região Nordeste	8,8	8,9	9,1	9,3	9,4	9,6
Região Sudeste	10,4	10,5	10,6	10,6	10,7	10,8
Região Sul	10,2	10,3	10,4	10,4	10,5	10,6
Região Centro-Oeste	10,0	10,2	10,2	10,3	10,4	10,6
Regiões Metropolitanas						
Belém	9,6	9,7	9,9	9,8	10,3	10,3
Fortaleza	9,9	9,9	9,9	9,8	10,1	10,4
Recife	10,0	10,1	10,2	10,3	10,2	10,5
Salvador	10,0	10,1	10,2	10,6	10,6	10,6
Belo Horizonte	10,6	10,6	10,6	10,7	10,7	10,9
Rio de Janeiro	10,3	10,4	10,4	10,6	10,5	10,6
São Paulo	11,0	11,0	11,1	11,2	11,2	11,3
Curitiba	10,5	10,7	10,7	10,8	10,7	10,7
Porto Alegre	10,3	10,4	10,4	10,3	10,5	10,5

Fonte: IBGE / PNAD Contínua. Elaboração: Todos pela Educação.

Figura 23 I

Nível de escolaridade dos professores da educação básica. Brasil e regiões, 2016, em porcentagem.

Unidade da Federação	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Médio Normal/Magistério	Superior			
				Total	Com licenciatura	Sem licenciatura	Com pós-graduação ¹
Brasil	0,3	11,1	11,1	77,5	73,2	4,3	35,3
Região Norte	0,5	17,2	10,7	71,6	69,0	2,6	24,1
Região Nordeste	0,4	16,9	18,0	64,7	62,0	2,7	30,3
Região Sudeste	0,1	6,5	9,4	84,0	78,4	5,6	33,3
Região Sul	0,3	9,7	6,7	83,4	79,4	3,9	54,0
Região Centro-Oeste	0,3	9,5	3,0	87,3	80,2	7,2	40,3

Fonte: MEC / INEP, Microdados do Censo Escolar de 2016.