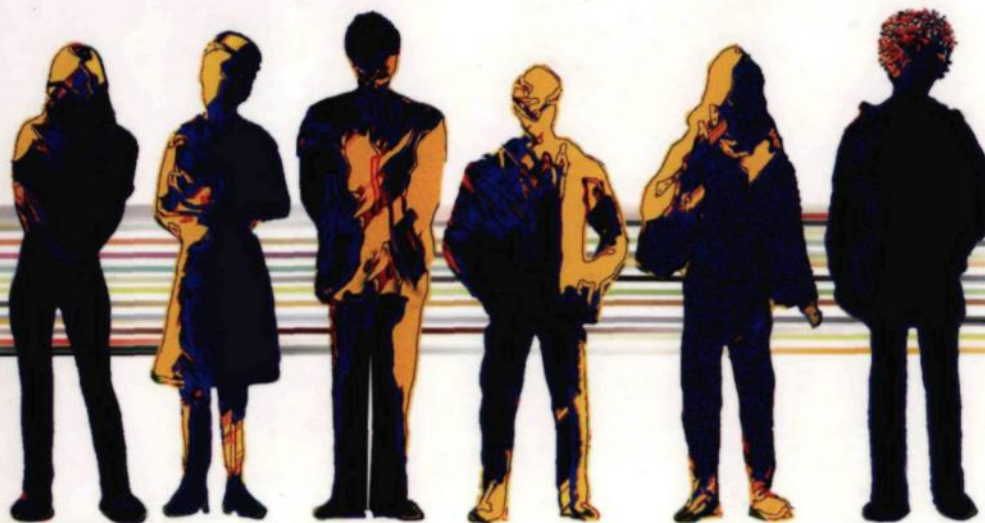


CIBEC/INEP



B0032788

Ensino Médio: múltiplas vozes



MIRIAM ABRAMOVAY
MARY GARCIA CASTRO
COORDENAÇÃO



Ministério
da Educação



Livros Grátis

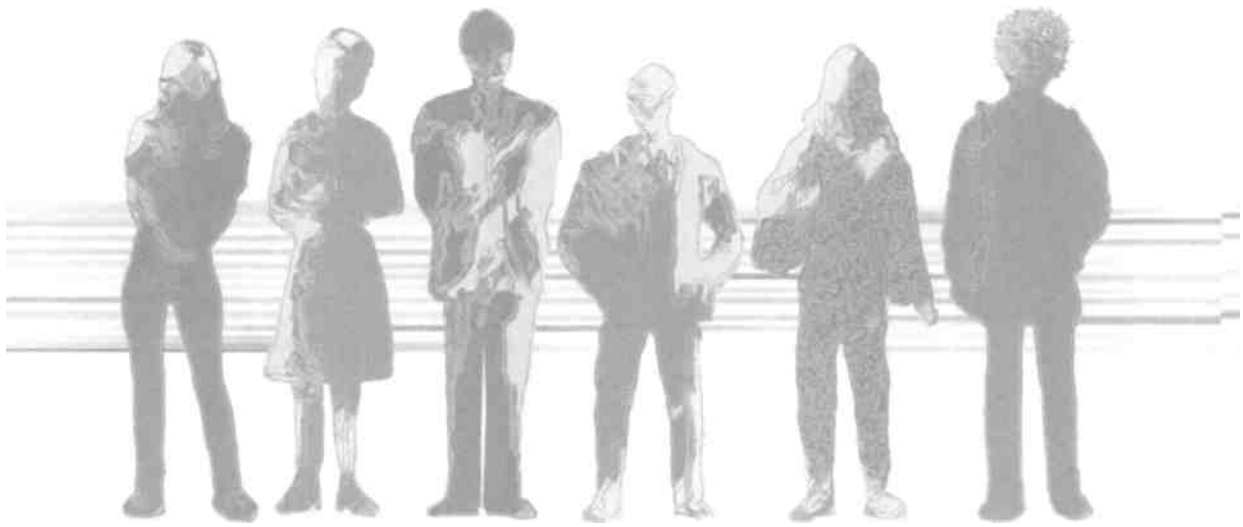
<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

edições UNESCO BRASIL

- Educação e tecnologia num mundo globalizado John Daniel Brasília: UNESCO Brasil, 2003.
- A educação secundária: mudança ou imutabilidade? Cecília Braslavsky (Org.) Brasília: UNESCO Brasil, IPE, Santillana, 2002.
- Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber Martin Carnoy Brasília: UNESCO Brasil, 2002.
- A parceria no ensino técnico e na formação profissional: o conceito e sua aplicação David Atchoarena Brasília: UNESCO Brasil, 2002.
- Ensino médio: cada vez mais necessário, cada vez mais insuficiente Daniel Filmus Brasília: UNESCO Brasil, MEC/Semtec, 2002.
- As Novas tendências mundiais e as mudanças curriculares na educação secundária latino-americana na década de 90 Cecília Braslavsky Brasília: UNESCO Brasil, 2001. (Cadernos UNESCO Brasil. Série Educação; 8).

Ensino Médio: múltiplas vozes



MIRIAM ABRAMOVAY
MARY GARCIA CASTRO
COORDENAÇÃO

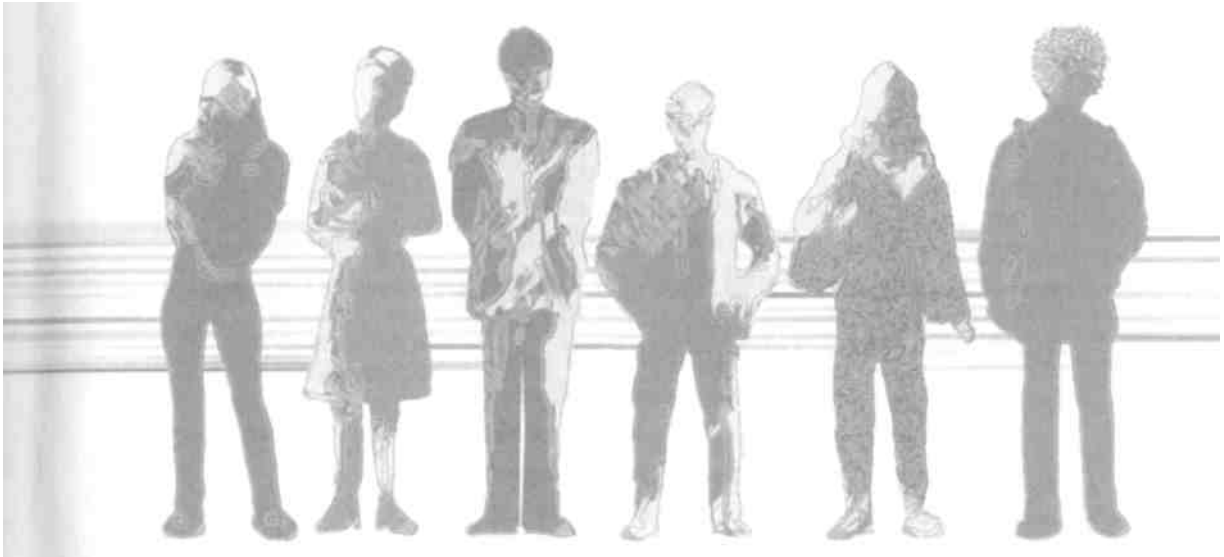
Brasília, abril de 2003

© UNESCO 2003 Edição publicada pelo Escritório da UNESCO no Brasil

Division of Women, Youth and Special Strategies
Youth Coordination Unit/UNESCO-Paris

As autoras são responsáveis pela escolha e pela apresentação dos fatos contidos nesta publicação e pelas opiniões aqui expressas, que não são necessariamente as da UNESCO e não comprometem a Organização. As designações empregadas e a apresentação do material não implicam a expressão de qualquer opinião que seja, por parte da UNESCO, no que diz respeito ao status legal de qualquer país, território, cidade ou área, ou de suas autoridades, ou no que diz respeito à delimitação de suas fronteiras ou de seus limites.

Ensino Médio: múltiplas vozes



MIRIAM ABRAMOVAY
MARY GARCIA CASTRO
COORDENAÇÃO



Ministério
da Educação



PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

Presidente

Luiz Inácio Lula da Silva

MEC

Ministro da Educação

Cristovam Buarque

Secretário-Executivo

Rubem Fonseca Filho

Secretário de Educação Média e Tecnológica

Antonio Ibañez Ruiz

Diretora de Ensino Médio

Marise Nogueira Ramos

UNESCO

Representante

Jorge Werthein

Conselho Editorial da UNESCO no Brasil

Jorge Werthein
Cecília Braslavsky
Juan Carlos Tedesco
Adama Ouane
Célio da Cunha

Comitê para a Área de Educação

Angela Rabelo Barreto
Célio da Cunha
Candido Gomes
Lúcia Maria Resende
Marilza Machado Regattieri

Revisão: Eduardo Perácio - DPE Studio
Assistente Editorial: Larissa Vieira Leite
Diagramação: Fernando Brandão Projeto
Gráfico: Edson Fogaça

©UNESCO 2003

Abramovay, Miriam

Ensino médio: múltiplas vozes / Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro. - Brasília:
UNESCO, MEC, 2003. 662p.

1. Educação Secundária-Brasil 2. Educação Secundária-Opinião-Professor-Aluno 3. Situação dos Jovens-Educação Secundária-Brasil 4. Situação dos Professores-Educação Secundária-Brasil 5. Reforma Educacional-Educação Secundária-Brasil 6. Políticas Educacionais-Brasil I. Castro, Mary Garcia II. UNESCO III. MEC. IV. Título

CDD 372



Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Representação no Brasil
SAS. Quadra 5 Bloco H, Lote 6,
Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar.
70070-914 - Brasília - DF - Brasil
Tel.: (55 61) 321-3525
Fax: (55 61) 322-4261
E-mail: UHBRZ@unesco.org.br

EQUIPE RESPONSÁVEL

COORDENAÇÃO

Miriam Abramovay (Universidade Católica de Brasília) Mary
Garcia Castro (Pesquisadora da UNESCO)

ASSISTENTES DE PESQUISA

Ana Amélia da Silva
Danielli Jatobá França
Danielle Oliveira Valverde
Diana Teixeira Barbosa
Fabiano de Sousa Lima
Fernanda Pereira de Paula Lorena
Bernadete da Silva Lorena
Vilarins dos Santos
Marta Franco Avancini
Viviane Matos Aquino
Yuli Hostensky

LEITURA CRÍTICA

Candido Alberto Gomes (Universidade Católica de Brasília)
(Consultor da UNESCO)

PLANO AMOSTRAL

Milton Mattos de Souza

CRÍTICA E EXPANSÃO DA AMOSTRA

Márcio Machado Ribeiro

NOTA SOBRE AS AUTORAS

MIRIAM ABRAMOVAY é professora da Universidade Católica de Brasília e vice-coordenadora do Observatório de Violências nas Escolas no Brasil (UNESCO, Universidade Católica de Brasília e Universidade de Bordeaux 2). Formou-se em Sociologia e Ciências da Educação pela Universidade de Paris, França (Paris VII - Vincennes) e possui mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. Foi coordenadora do Programa de Conservação Social da UICN para a América Central e México e do Programa de Gênero na FLACSO para a América Latina. Trabalhou como consultora para o Banco Mundial, UNICEF, OPAS, UNIFEM, IDB, ACDI/Canadá, FAO, UN ODCCP, entre outros. Entre muitos trabalhos publicados destacam-se: *Gangues, Galeras, Chegados e Rappers*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999; *Escolas de Paz*. Brasília: UNESCO, 2001; *As relações de Gênero na Confederação Nacional de Trabalhadores Rurais*. In: Rocha, Maria Baltar. *Trabalho e Gênero*. São Paulo: Editora 34, 2001; *Violências nas Escolas* (Coord.). Brasília: UNESCO, 2002; *Escola e Violência*. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

MARY GARCIA CASTRO é Pesquisadora da UNESCO, Representação no Brasil. Mestrados em Planejamento Urbano - UFRJ e em Sociologia da Cultura - UFBA. Ph.D em Sociologia pela Universidade da Flórida, Estados Unidos. Pesquisadora associada do Centro de Estudos de Migrações Internacionais - UNICAMP e professora aposentada da UFBA. Publicações na área de gênero, migrações internacionais, estudos culturais e juventude. Entre trabalhos recentes, destacam-se: *Identities, Alteridades, Latinidades* (Coord.). Caderno CRH, 32, janeiro-junho 2000; *Transidentidades no Local Globalizado: não-identidades, margens e fronteiras*. Vozes de Mulheres Latinas nos EUA. In: Feldman-biano, bela; Carpinha, Graça (Org.). *Identities: Estudos de Cultura e Poder*. São Paulo: Hucitec, 2000; *Marxismo, Feminismo e Feminismo Marxista: mais que um Gênero em tempos neoliberais*. In: *Critica Marxista*, nº 11,2000; *Mujer y Feminismos em Tiempos Neoliberales em America Latina: balance y utopias de fin de década*. In: Poggio, Sara; Sagot, Montserrat (comp.). *Irrumpiendo em Io Publico: seis facetas de las mujeres en America Latina*. LASA y Maestria Regional de Estudios de la

Mujer, U. Costa Rica, U. Nacional, S. Jose, 2000; Migrações Internacionais: subsídios para políticas (Coord.). Brasília: CNPD-IPEA, 2001; Dividindo para Somar: gênero e liderança sindical bancária em Salvador nos anos 90 (Coord.). Salvador: EDUFBA, 2002.

AS DUAS PESQUISADORAS SÃO CO-AUTORAS DAS PUBLICAÇÕES:

- Jovens em Situação de Pobreza e Violências: casos em áreas urbanas, Brasil, 2000. *In: Istienne, Bernard; Milesi, Rosita; Guertechin, Thierry. População e Pobreza.* São Paulo: Loyola, 2003.
- Marcas de Gênero na Escola. Sexualidade e Violência / Discriminações: representações de alunos e professores. *In: Seminário Internacional Gênero e Educação.* São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, Prefeitura de São Paulo, Conselho Britânico, 2003.
- Jovens em Situação de Pobreza, Vulnerabilidades Sociais e Violências. *Cadernos de Pesquisa*, nº 116, pp. 143-176, jul 2002.
- *Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina: Desafios para Políticas Públicas.* Brasília: UNESCO, BID, 2002;
- *Cultivando Vidas, Desarmando Violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte, cidadania com jovens em situação de pobreza* (Coord.). Brasília: UNESCO, Brasil Telecom, Fundação Kellogg, Banco Interamericano do Desenvolvimento, 2001.
- *Engendrando um Novo Feminismo: mulheres líderes de base.* Brasília: UNESCO, CEPIA, 1998.
- *Gênero e Meio Ambiente.* Brasília: Cortez, UNESCO, UNICEF, 1997.
- *Drogas nas Escolas.* Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

EQUIPES LOCAIS DE PESQUISA DE CAMPO

ACRE

Universidade Federal do Acre
Fundação de Apoio e Desenvolvimento ao Ensino, Pesquisa e Extensão
Universitária no Acre
Coordenação de campo: *Mark Clark Assen de Carvalho e José Ronaldo Melo*
Trabalho de campo: Edinar Gomes de Moura, Gilvan Malveira de Moura,
Lucélia de Sousa Maia, Lúcio Alessandro Araújo de Souza, Maria do Socorro
de Moura Holanda, Rogerson Charles Vieira da Silva, Sued Lopes Viana, Tatiane
do Nascimento Filgueiras.

ALAGOAS

Fundação Alagoana de Amparo à Pesquisa e Cultura Centro
Avançado em Capacitação Profissional
Coordenação de campo: *Dayse Cristina Lins Teixeira e Ana Paula Nunes da Silva*
Supervisão: Laura Maria Lins Teixeira, Ramires Eugenio da Silva Júnior, Simone
Marinho Nunes.
Trabalho de campo: Adriana Carla Rodrigues da Silva, Analycia Alves de Carvalho,
Christiane Patrícia Moreira de Lima, Danielle Santos da Rocha, Emylia Anna Ferreira
Gomes, Erika Cavalcante Marques, Janáina Christina Norberto de Souza, João Carlos
Costa Acioli, Juliana Medeiros de Omena, Laura Patrícia de Omena, Lúcia Paula
Alves Barbosa, Luciana Maria de Moraes, Lucicledja Cavalcante de Santana, Luísa
Maria Holanda Guimarães, Michelane Rocha Souto, Nelize Beltrão Tavares, Romero
Dias Sampaio, Simone de Holanda e Silva, Thatsa Maria Lucena Vila Nova.

AMAPÁ

Universidade Federal do Amapá
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, Extensão e Interiorização
Coordenação de campo: *Dilene Kátia Costa da Silva*
Supervisão: Almiro Alves de Abreu
Trabalho de campo: Adalberto Júnior Ferreira Paz, Andréa Correia, Andréa Cristina
Magalhães Pessoa, Danielson Luiz Araújo Pinheiro, Dorinaldo Barbosa Malafaia,
Edilma Rosi Alves Pantoja, Geane Silva Avinte Evangelista, Ivonete da Conceição
Dias, Lúcia Macêdo Almeida, Luciane Galdino de Lima, Márcia Jane Almeida
Gibson, Mirian Dornelas da Veiga, Oliene Isabel Sarmiento Correa, Sandro Patrick
Ferreira Nobre, Waldenir Silva Correa, Yollanda Karoline Costa Sousa.

BAHIA

Universidade Federal da Bahia

Centro de Recursos Humanos

Coordenação de campo: *Vera Lúcia Bueno Fartes*

Trabalho de campo: Amanda Marocci Rivas, Eliete Nunes dos Santos, Elisângela Correia da Silva, Girlene Nunes de Andrade, Maíra Oliveira Dourado, Maria do Amparo Evangelista dos Santos, Osvalneide dos Santos, Rita de Cássia Brito Pereira, Tércio Rios de Jesus.

GOIÁS

Universidade Federal de Goiás

Fundação de Apoio à Pesquisa

Coordenação de campo: *Noêmia Lipovetsky e Verbena Moreira Soares de Sousa Lisita*

Trabalho de campo: Alessandra Mendes de Freitas, Aline Silva da Costa, Anátalia Borges Azevedo, Cássia de Castro Leite, Cláudia Cristina Grecco Bandeira, Cleide Aparecida Carvalho Rodrigues, Denise Nogueira Sobrinho, Flávia Carolyne Gomes Valadão, Flávia Fonseca Capelari Pila, Gisely Rosa de Souza, Gislene Margarte Avelar Guimarães, Helenice Batista Venino, Jucelma de Paula Teixeira, Kênia Simone de Freitas, Luciana Nunes da Silva, Lucimárcia Mendes de Sousa, Marialice Thomaz Soares, Silvia Helena Ferreira da Silva.

MATO GROSSO

Universidade Federal de Mato Grosso

Instituto de Educação

Coordenação de campo: *Eugenia Coelho Paredes*

Assistente: Sumaya Persona de Carvalho

Trabalho de campo: Antônia Gedy Simões Dutra Correa, Daniela Silva Freire Andrade, Daniela Zanetti, Érica Rascher, Eugenia Coelho Paredes, Larissa Freire Spinelli, Léa Saul, Maria Aparecida de Amorim Fernandes, Miriam Ross Milani, Sheila de Souza Araújo, Solange Thomé Gonçalves Dias.

Bolsistas: Cássia Fabiane dos Santos, Dejacy de Arruda Abreu, Fabiane Cristina Correa Rangel, Flávia Palazzo, Flaviane Evangelista, Ivanildes Tavares Costa Ferreira, Márcia Maria Guimarães, Maria Evilásia Ximenes Melo, Viviane Thomé Gonçalves Dias.

MINAS GERAIS

YKS Serviços Ltda.

Coordenação de campo: *Angela Maria Siman Carvalho*

Assistentes: Antonia da Rocha Montenegro, Denise Amaral Soares e Sônia Katahira

Trabalho de campo: Anderson Xavier de Souza, Angela Maria Siman, Antera Lúcia da Rocha Montenegro, Cristiane Faria Terra, Derly Antonio Lazzarine Júnior, Dimas Pereira Neto, Fernanda Marques Vilela, Fernanda Takahashi, Larissa Siman Carvalho, Leandro Henrique Monteiro de Oliveira, Letícia Fernandes Bhering, Lucas Carneiro de Carvalho, Suzana Monteiro de Oliveira.

PARÁ

Instituto Universidade Popular

Coordenação de campo: *Lúcia Isabel da Conceição Silva*

Trabalho de campo: Altina Marques de Almeida, Francisco Conceição da Silva, Iranildes da Conceição Silva, Lúcia Isabel da Conceição Silva, Norma Suely Penafort da Silva, Paulo Roberto Fonseca da Silva, Rosangela Maria Soares dos Santos, Selma Costa Pena, Simone Maria Wanzeler Neves, Valéria Soares Gonçalves da Costa.

PARANÁ

Centro de Formação Urbano Rural Irmã Araújo

Coordenação de campo: *Ana Inês Souza*

Trabalho de campo: Adriane Antunes de Campos, Ana Inês Souza, Ana Paula Fernandes Ferreira, Ana Tereza Reis da Silva, Edison Luís de Paula Taques, Jaqueline de Fátima da Silva, Liliane Nikoski, Lourdes Marchi, Luciane da Silva Machado, Maria Alice Pires de Miranda, Maria Cristina Hein Lacerda, Marildegardis Briski Young, Marli Pereira, Melayne Macedo Silva, Michele Raposo Gonçalves, Paulo Roberto Nolasco, Vera Maria Cronópulos.

PIAUI

RECURSOS Consultoria & Treinamento

Coordenação de campo: *Maria do Carmo Cardoso Matos*

Assistentes: Maria de Jesus Lopes Campeio e Roberto Alves dos Reis Filho

Trabalho de campo: Ana Cláudia Neiva Nunes do Rego, Ana Hercília Clementino Santos, Anderson Porto da Costa, Francisca Juliana Castelo Branco Evaristo de Paiva, Hylka Ibiapina da Trindade, Indira Cardoso Matos, Isabela Rocha Soares, Janáina Macedo Santana, Joanna Manoella Castelo Branco

Evaristo de Paiva, Karenina Cardoso Matos, Larissa Santos Soares, Liliane Vieira Landim Moraes, Loane Maranhão da Silva Thé, Mara Célia Rios Carneiro, Rachel da Rocha Soares, Sâmia Macedo Santana.

RIO DE JANEIRO

SAPÉ - Serviços de Apoio à Pesquisa em Educação

Coordenação de campo: *Alexandre da Silva Aguiar*

Assistente: Rosângela de Fátima Souza Barbosa

Trabalho de campo: Fernando Antonio de Medeiros, Márcia Cavalcante Ribeiro,

Marco Aurélio Pereira Vasconcelos, Rita de Fátima de Lima Frank e Silva,

Rosânea Ovídeo Louvisi Matins, Valéria Cristina Azevedo de Souza Martins.

RIO GRANDE DO SUL

Themis - Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero Coordenação de campo: *Ielena*

Azevedo Silveira e Miriam Steffen Vieira Trabalho de campo: Alicia da Silva, Geiza

Ribeiro Vargas, Anelise Gregis Estivalet, Bianca de Freitas Linhares, Leciara da

Cunha Borges, Leciara da Cunha Borges, Maria da Graça da Silva, Maria das Dores

Abreu da Rosa, Maria Favorina Borges, Maria Salete da Silveira Pinto, Marilisa Bier,

Marly Comissoli Sá, Patricia Araújo Hoeveler, Rosemar R. Gomes, Salete dos Santos

Bier, Silvanira Nunes Portinho, Sueli dos S. Marques.

SÃO PAULO

Ação Educativa — Assessoria, Pesquisa, Informação

Coordenação de campo: *Vera Masagão Ribeiro e Fernando Farias Valentin*

Assistente: Haydeé Lobo

Trabalho de campo: Barbara Lopes, Beatriz Sposito, Camila Fernanda de Souza,

Danielle Pechuti, Débora Costa Matos, Fátima Cristina, Francisco Eduardo,

Francisco Lopes, Israel Pacheco, Jeremias Correia de Lima, Jussara Menezes

de Oliveira, Karen Chicolet, Leda Maria Batista, Letícia Kuromoto, Luciana

Braga, Marco Aurélio Paz, Maria Dirce, Maria José Araújo Dias, Maria Nilda

de Almeida, Maria Tereza de Lima, Regina Rodrigues de Oliveira, Renata

Sommerman, Rosângela Silva, Shirlei Costa Marcolino, Silvani Arruda, Soraia

Ramos, Tais Noronha, Vilma Amarin.

SUMARIO

Agradecimentos	17
Apresentação.....	21
Abstract.....	23
Introdução	25
1. Metodologia	37
1.1 A pesquisa quantitativa	37
1.2 A pesquisa qualitativa	46
2. Características dos Atores Pesquisados.....	53
2.1 Características dos alunos.....	54
2.1.1 Características sociodemográficas.....	54
2.1.2 Estrutura familiar: família original e família constituída.....	71
2.1.3 Grau de escolaridade dos pais	76
2.1.4 Filiação religiosa	84
2.1.5 Exposição a atividades de formação extra-escolar	87
2.2 Características dos professores.....	105
2.2.1 Características sociodemográficas.....	105
2.2.2 Filiação religiosa	113
2.2.3 Exposição a atividades de formação extra-escolar	115
2.2.4 Formação profissional.....	130
2.2.5 Características do exercício do magistério	133
3. Objetivos e Finalidades do Ensino Médio.....	151
3.1 O ensino médio e suas finalidades de acordo com a legislação brasileira	152
3.1.1 Relação escola-mercado de trabalho: implicações na identidade do ensino médio e nas expectativas que se criam em torno dele.....	154

3.2 O ensino médio e suas finalidades na perspectiva dos membros da comunidade escolar.....	162
3.2.1 A preparação para o ingresso na educação superior (vestibular)....	164
3.2.2 A busca de um futuro melhor	182
3.2.3 A preparação para o mercado de trabalho.....	190
3.2.4 A educação para a cidadania.....	199
4. Percepções sobre a Reforma do Ensino Médio	217
4.1 A reforma do ensino médio e seus impactos:	
revisando a literatura	218
4.1.1 Marcos legais da reforma do ensino médio no Brasil.....	218
4.1.2 Reações no âmbito do debate acadêmico	225
4.1.3 Impactos na organização do sistema: currículos, mecanismos de avaliação e promoção	231
4.2 Percepções de alunos, professores, diretores e supervisores/ orientadores escolares sobre a reforma do ensino médio e seus impactos	237
4.2.1 O conhecimento e o desconhecimento da reforma	238
4.2.2 A avaliação de alunos, professores, diretores e supervisores/orientadores sobre a elaboração, implementação e impactos da reforma.....	260
4.2.3 Percepções sobre os entraves da reforma	268
5. Infra-Estrutura Escolar	279
5.1 Infra-estrutura e adequação do espaço.....	282
5.1.1 O sentido e a adequação do espaço	282
5.1.2 Limpeza e conservação	289
5.1.3 Má utilização dos espaços e recursos	292
5.2 Focalizando ambientes específicos.....	295
5.2.1 Salas de aula.....	297
5.2.2 Laboratórios de informática	309
5.2.3 Laboratórios de ciências e línguas.....	321
5.2.4 Bibliotecas e livros didáticos.....	328
5.2.5 Quadras e outros espaços para esportes.....	344
5.2.6 Pátios	354
5.2.7 Espaços para atividades artísticas e culturais	359
5.2.8 Cantinas e refeitórios.....	362
5.2.9 Banheiros.....	365

6. Relações Sociais	373
6.1 Percepção dos professores sobre juventude	374
6.2 Principais problemas na escola	377
6.2.1 Alunos desinteressados	378
6.2.2. Alunos indisciplinados	384
6.3 Imagens sobre os alunos	391
6.4 Imagens sobre os professores	401
6.5 O bom e o mau professor	409
6.5.1 Principais qualidades dos professores	410
6.5.2 Principais defeitos de um mau professor	425
6.6 Imagens sobre o diretor	439
7. Aprendizagem e Insucesso Escolar	459
7.1 Os sentidos do aprender	469
7.1.1 Como os professores ensinam e avaliam os alunos	477
7.1.2 Ensino e avaliação: a opinião de alunos e professores	480
7.1.3 O que e para que aprender	485
7.1.4 Por que é fácil ou difícil aprender	489
7.2 Insucesso escolar e suas conseqüências	496
7.2.1 Da reprovação à repetência	497
7.2.2 As circunstâncias da repetência	508
7.2.3 Repetência: visões positivas e negativas	514
7.3 O abandono dos estudos	527
7.3.1 O retorno à escola	539
8. Considerações Finais e Recomendações	549
Lista de Siglas	573
Lista de Tabelas	575
Lista de Gráficos	587
Lista de Quadros	591
Anexo — Tabelas	593
Anexo - Gráficos	647
Bibliografia	651

AGRADECIMENTOS

Ao representante da UNESCO no Brasil, Dr. Jorge Werthein, por sua ênfase nos nexos necessários entre pesquisa, avaliação e propostas de políticas públicas, estimulando reflexões sobre escola e juventude.

Aos Secretários Estaduais de Educação, por terem facilitado o acesso às escolas e colaborado para a operacionalização deste trabalho.

A Marilza Machado Regattieri, pelo apoio e parceria em todos os momentos, assim como pelo seu olhar crítico e sua ajuda na revisão de todo o livro.

A Jane Margareth de Castro, pelo suporte institucional, sua cooperação e leitura crítica do trabalho.

A Izabel Azevedo Moreira, pela assistência administrativa, tão importante ao processo de organização da pesquisa.

A Vera Masagão Ribeiro, da Ação Educativa, pela valiosa colaboração teórica.

A Maria Inês do Rego Monteiro Bonfim, pelas contribuições sobre o caso do Rio de Janeiro.

A Eike Frehse, Hildevana Almeida, Mirna Batista, Paula Siqueira, Bruno Sadeck e Renato Carvalheira pela colaboração em determinadas fases da pesquisa, principalmente na categorização dos depoimentos.

A Ana Leite e Eliane Ribeiro Andrade, pelas sugestões.

A Mara Serli do Couto Fernandes, por sua leitura crítica e sugestões.

A Renata Assis de Matos, por sua colaboração na elaboração, edição e revisão de gráficos e tabelas.

Às equipes locais, pela realização da coleta dos dados nas cidades de Macapá, Rio Branco, Belém, Teresina, Maceió, Salvador, Cuiabá, Goiânia, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba e Porto Alegre.

Aos jovens do ensino médio, professores e membros do corpo técnico-pedagógico das escolas, pelo seu tempo, informações e confiança.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram com informações necessárias para a realização dessa pesquisa.

¿QUÉ LES QUEDA A LOS JÓVENES?

Mario Benedetti

¿ Que les queda por probar a los jóvenes en este mundo de paciència y asco?

¿ Sólo grafitti? ¿rock? ¿scepticismo?

también les queda no decir amén no dejar
que les maten el amor recuperar el habla y la
utopia ser jóvenes sin prisa y con memoria
situarse en una historia que es la suya no
convertirse en viejos prematuros

¿ qué les queda por probar a los jóvenes en
este mundo de rutina y ruina?

¿ cocaína? ¿cerveza? ¿barras bravas? les
queda respirar/ abrir los ojos descubrir las
raíces del horror inventar paz así sea a
ponchazos entenderse con la naturaleza y
con la lluvia y los relámpagos y con el
sentimiento y con la muerte esa loca de atar
y desatar

¿ qué les queda por probar a los jóvenes en
este mundo de consumo y humo?

¿ vértigo? ¿saltos? ¿discotecas? también
les queda discutir con dios tanto si existe
como si no existe tender manos que ayudan/
abrir puertas entre el corazón propio y el
ajeno sobre todo les queda hacer futuro a
pesar de los ruines del pasado y los sabios
granujas del presente.

APRESENTAÇÃO

As Declarações de Jomtien e Dacar enfatizaram, a seu tempo, a necessidade de o mundo cumprir objetivos e metas há muito discutidos sobre a educação para todos. Mais que isso, as duas conferências se destacaram por, pelo menos, duas características. Em primeiro lugar, a consideração de que não é a matrícula de toda uma faixa populacional, ou seja, o simples acesso, que constitui a realização do direito de todos à educação. Não se trata de uma educação qualquer, mas da que atenda, com a necessária qualidade, às necessidades básicas de aprendizagem. Em segundo lugar, o conceito de educação para todos transborda do ensino fundamental obrigatório ou da escola primária, como é chamada em muitos países, para incluir, num conceito de educação básica, especialmente em Dacar, a educação infantil e o ensino médio. Aquela, focalizada sobretudo nos grupos socialmente menos privilegiados, constrói condições de sucesso para o nível fundamental ou primário. Por outro lado, quando se cumprem os objetivos da educação para todos no nível fundamental, grande número de jovens necessita de alternativas de prosseguimento de escolarização e de preparação para o trabalho.

A Lei Darcy Ribeiro - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -, que acaba de fazer seis anos, não por acaso estatuiu o conceito de educação básica como um bloco integrado pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Mais que isso, incorporou os objetivos da Educação para Todos ao texto legal, criando a Década da Educação e tornando o Brasil um dos raros, senão o único, países do mundo que teve a ousadia de inscrever na sua lei geral de educação os compromissos de Jomtien.

Assim, no Brasil, como em numerosos outros países, vai-se delineando uma nova paisagem: à medida que se universaliza e se consolida o ensino fundamental, grandes contingentes de jovens egressos buscam novos caminhos — e é preciso atendê-los. Estes são tempos que exigem cada vez mais escolaridade, que, por sua vez, passa por formatação mais complexa.

A universalização do ensino vai-se aproximando da realidade, mas a autocrítica nacional tem ciência e consciência do quanto é preciso, ainda, avançar em qualidade nessa escola obrigatória, para que ela não seja apenas figurativa.

O ensino médio é uma área nova de preocupações e debates a que a UNESCO-Brasil está atenta há vários anos, contribuindo com a sua assistência técnica, inclusive com a publicação de vários títulos sobre o assunto. Não queremos para o Brasil um ensino médio que seja um simples reparador das deficiências do ensino fundamental. Não queremos um ensino médio diluído, de acesso fácil, porém de qualidade e democratização insuficientes. É preciso um ensino médio digno de atender plenamente ao direito dos jovens e que seja sensível às suas necessidades e linguagens.

É nesse sentido que o MEC e a UNESCO empreenderam o esforço conjunto de realizar uma pesquisa deste porte, de abrangência nacional, que recorre a diversos tipos de metodologia, explora várias dimensões do cotidiano da escola, assim como os dispositivos legais do campo da educação, com o singular cuidado de escutar múltiplas vozes em diversos tipos de comunidades escolares.

Mais uma vez a UNESCO, com a preocupação de propor políticas públicas pautadas em participação democrática, mapeia, de forma ampla e pormenorizada, situações e subjetividades dos jovens escolarizados e seus educadores, discutindo desejos, expectativas, frustrações e vontades.

Ao explorar percepções de alunos, professores, diretores e outros membros da comunidade escolar, atentos a diversidades e desigualdades sociais de distintas ordens, a pesquisa traduz ditos e não ditos, discursos que pedem respostas, intenções que pedem gestos.

Para o MEC, para a UNESCO, assim como para todos os pesquisadores participantes desta pesquisa, são muitos os desafios que a contento foram enfrentados, quando emoções e informações várias se fizeram verbo.

A parceria entre o MEC e a UNESCO assume o repto que a pesquisa, por suas múltiplas vozes, apresenta, ao tempo em que considera que com este estudo em muito se avança no conhecimento sobre o ensino médio.

Cristovam Buarque Ministro
de Estado da Educação

Jorge Werthein
Representante da UNESCO
no Brasil

ABSTRACT

This book examines the perceptions on private and public secondary schools in Brazil of students, teachers and technical-pedagogical staff members, considering different dimensions and social relations in daily school life, as well as expectations, desires, evaluations and proposals of different school actors. The study includes 13 Brazilian capitals and it is based on quantitative surveys, qualitative interviews, and focus groups.

The study analyses how the youth and their teachers perceive secondary school goals, evaluate social interactions at school, its space and infrastructure, as well as aspects of the learning process. Other issues include the meeting points and discrepancies found between the current Law of Educational Guidelines (Law # 9394/96), and the expectations of different participants surveyed with regard to secondary education. Current curricular reform is discussed along with the difficulties surrounding its implementation. The research focuses on gains made regarding infrastructure offered by the schools to students, teachers and other participants in the school Community, as well as critics on such themes. Potential obstacles in the educational process are stressed in order to avoid undesirable consequences, such as: subject failure, being held back a grade and dropping out. These phenomena are taken into consideration in the context of the students' life history, allowing a more integral approach on such topics than the conventional one.

These discussions aim to contribute to ensure quality education, and it envisages the fulfillment of youths' needs and expectations. Recommendations on public policies regarding the issues brought about are presented at the final Chapter, and they are based on suggestions raised by the wide variety of voices heard in the research.

INTRODUÇÃO*

A partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional —LDB (Lei 9.394/96) o ensino médio passou a fazer parte da educação básica no Brasil, abrindo aos jovens a possibilidade de acesso a um nível de escolaridade mais elevado. Com a prioridade conferida à universalização do ensino básico, criou-se uma nova e expressiva demanda por essa etapa, materializada pelo crescimento das matrículas: segundo dados do censo escolar divulgado pelo Ministério da Educação

—MEC, em 2000, o número de alunos matriculados no ensino médio cresceu 5,4% em relação ao ano de 1999¹.

Acompanhando uma série de medidas visando à progressiva ampliação das vagas nesse segmento educacional, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica — SEMTEC, criou o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio - Projeto Escola Jovem. Seu desafio é definir um atendimento de qualidade adequado aos jovens a partir de suas necessidades e identidades, capaz de inovar o processo de ensino-aprendizagem e reduzir os índices de reprovação e abandono escolar.

Segundo dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, sobre a educação no Brasil em 2001², já é possível identificar tendências de melhorias no aproveitamento dos alunos da educação básica, incluindo o ensino médio. Nesse nível, houve uma evolução da taxa de aprovação dos alunos, de 71,6% para 75,8% entre 1996 e 2000, e uma diminuição no número de reprovações, de 9,5% para 7,5% no mesmo período. A quantidade de alunos que abandonam a escola também tem diminuído. Nesse mesmo intervalo de tempo ela caiu de 18,9% para 16,7%.

Este capítulo contou com a colaboração da Consultora Vera Masagão Ribeiro, da Ação Educativa. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Hscolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 20 fev. 2002.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). "Geografia da Educação Brasileira, Brasília: O instituto, 2002.

Embora a melhora desses indicadores represente um aumento no número de concluintes da educação básica, chegar ao ensino médio continua sendo um desafio para grande parte dos jovens. Em cada 100 daqueles que ingressam no ensino fundamental, apenas 59 conseguem concluí-lo e apenas 40 alcançam o diploma do ensino médio. Apesar dos avanços ocorridos entre 1996 e 2000, esse nível de ensino ainda concentra os maiores índices de distorção idade-série³, 53,3%. Em 1996, o número de alunos do ensino médio em atraso escolar era de 55,2% (INEP).

Diante das melhorias apresentadas nos números da educação no Brasil nos últimos cinco anos, cabe investigar em que medida eles são acompanhados por melhorias na qualidade do ensino. Nos capítulos que se seguem, a discussão sobre os diversos aspectos relacionados à construção de um ensino de qualidade, tais como aproveitamento escolar (aprovação, reprovação, abandono, etc), qualificação do corpo docente, condições das instalações físicas da escola, além das expectativas e possibilidades oferecidas pelo ensino médio, toma forma nas palavras de alunos e educadores.

É importante ter em mente que a discussão sobre os avanços nesse nível de ensino deve passar pela construção de uma identidade que permita definir claramente quais os objetivos a serem alcançados e o modelo de educação que se deseja oferecer. Considerando a tese de Tedesco (1998) de que a crise da escola, hoje, já não consiste no fato de que ela não cumpre adequadamente seus objetivos, mas no fato de que esses objetivos não são claros, é no ensino médio que esta situação é mais diretamente observável.

Taxa de distorção série/idade ou atraso escolar: em um sistema educacional seriado, existe uma adequação teórica entre a série e a idade do aluno. No caso brasileiro, considera-se a idade de 7 anos como a idade adequada para o ingresso no ensino fundamental e a de 14 para a conclusão. A faixa etária correta para o ensino médio vai de 15 a 17 anos. Este indicador permite relacionar o percentual de alunos, em cada série, que se encontra com idade superior à recomendada. O cálculo é feito dividindo-se o total de matrículas de alunos acima da idade em uma determinada série pelo total de matrículas iniciais nesta série.

O ENSINO MÉDIO E SUA IDENTIDADE

O ensino médio no Brasil, por diversas razões, sempre se configurou como um espaço de difícil equacionamento. O ensino fundamental é entendido socialmente como um espaço unitário no qual o aluno deve se apropriar de conhecimentos básicos e necessários, de caráter universal. Ao contrário do ensino fundamental e do ensino superior, que, apesar de todos os seus problemas, contam com um certo consenso sobre a sua identidade, o ensino médio carece de tal marca.

O ensino médio - assim como seus equivalentes históricos — sempre oscilou entre duas alternativas básicas: oferecer um ensino profissionalizante com caráter de terminalidade ou oferecer um ensino propedêutico voltado ao prosseguimento dos estudos em nível superior, cabendo ainda nessa segunda possibilidade a sua segmentação em função da área do curso superior que o aluno pretenda seguir.

Na prática, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971 ter instituído a profissionalização obrigatória em nível de 2º grau — atual ensino médio -, essa oscilação pendeu muito mais para um caráter propedêutico. No entanto, a profissionalização obrigatória não se efetivou e a determinação da LDB de 1971 foi revogada em 1982, até ser superada pela atual LDB, promulgada em 1996.

No balanço da coletânea de artigos dos *Cadernos de Pesquisa* que tratam do ensino médio entre os anos 1972 e 1992, Zibas (1992) observa que a profissionalização imposta e, dez anos depois, o reconhecimento da inevitável dualidade do ensino profissionalizante e do propedêutico foram os problemas que mais ocuparam a atenção dos autores no período. Com base nessa relevante amostra de estudos, Zibas descreve como foi-se tornando majoritária, entre os especialistas, a proposta de uma escola de ensino médio que desse continuidade ao ensino fundamental, veiculando uma cultura de caráter geral voltada à compreensão do mundo atual, e, ao mesmo tempo, que mantivesse as especializações técnicas para atender às demandas de uma clientela que, em grande parte, já era de trabalhadores e que tinha menores chances de alcançar a educação superior.

Ao longo da década de 90, o crônico problema da falta de identidade da educação média se tornou mais premente, tendo em vista

o enorme crescimento do contingente de alunos que a ela tem acesso. De fato, os números são eloqüentes: de acordo com o Censo Escolar do Ministério da Educação, no ano de 2001, cerca de 8,4 milhões de alunos estavam matriculados no ensino médio, mais que o dobro do número de alunos matriculados no início da década de 90. Esse aumento na demanda deve-se, por um lado, à progressiva ampliação de concluintes do ensino fundamental e, por outro, às características de um mercado de trabalho que, cada vez mais limitado e exigente quanto às credenciais educacionais requeridas, impulsiona os jovens e suas famílias a prolongarem seu investimento na escolarização.

No âmbito das políticas educacionais, a ampliação da oferta de ensino médio nos sistemas públicos de ensino está respaldada pela Constituição Federal promulgada em 1988 - que, em seu artigo 208, obriga o Estado à universalização progressiva desse nível de ensino (Brasil, 1998a) — e pelo Plano Nacional de Educação, que estabelece como meta o atendimento de 100% da demanda de ensino médio no prazo de dez anos (Marchezan, 2000).

Cabe mencionar, entretanto, que apesar do enorme crescimento verificado no período recente, o Brasil ainda está longe de universalizar esse nível de ensino. Em 1997, apenas 38,6% dos jovens entre 15 e 19 anos estavam matriculados (Zibas e Franco, 1999). Comparando-se os dados do Censo Demográfico 2000 com os do Censo Escolar do mesmo ano, verifica-se um índice de matrícula no ensino médio correspondente a 45,7% da população nessa mesma faixa etária.

Analisando dados relativos ao ensino médio de 1985 a 1997, Zibas e Franco (1999) indicam algumas das tendências que caracterizam esse processo de crescimento acelerado, conformando o novo perfil do alunado. O primeiro aspecto a destacar é que o crescimento no atendimento deu-se principalmente nas redes públicas municipais e estaduais. No intervalo 1985-1997, a taxa de crescimento de ambas foi, respectivamente, 173,6% e 160,9%, enquanto na rede particular essa taxa foi de 26,2%. Em 1997, as três redes públicas (municipais, estaduais e federais) eram responsáveis por algo mais que 80% das matrículas no ensino médio, sendo que mais da metade dessas matrículas (55,9%) correspondiam a cursos noturnos. Também eram majoritários os alunos

com idade acima do esperado para as séries do ensino médio (17 anos), resultando num corpo discente bastante heterogêneo com relação à composição etária. Ainda que não estejam disponíveis dados censitários nacionais a esse respeito, diversos levantamentos parciais indicam que uma grande parte desses alunos já está inserida no mercado de trabalho, conjugando o estudo com a atividade produtiva: em 1997, entre os quase 660 mil concluintes submetidos ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em nove estados brasileiros, 60% exerciam alguma atividade remunerada (INEP, 1998).

Assistiu-se, portanto, na última década, a uma intensificação do processo de massificação da escola média no Brasil, tal como ocorreu em outros países latino-americanos em períodos mais ou menos concomitantes. Em muitos deles, como aqui, se discute a necessidade urgente de superar o modelo tradicional de educação média, predominantemente voltado à preparação da elite para ingresso no ensino superior.

EDUCAÇÃO MÉDIA NA PERSPECTIVA LATINO-AMERICANA

A revisão da literatura latino-americana que trata dessa problemática indica, mais do que qualquer outra coisa, uma extrema perplexidade frente às perspectivas para o ensino médio. Aponta-se a necessidade de reformas radicais, estruturais, mas, ao mesmo tempo, nota-se a existência de dificuldades quase insuperáveis para a implantação dessas reformas necessárias, a começar pela inexistência de fundos públicos suficientes para elas, a rápida expansão das matrículas e os limites impostos por ajustes econômicos estruturais que implicam redução ou estagnação de investimentos públicos em educação em quase todos os países da região.

Os textos reunidos no boletim *Projecto Principal de Educación en América Latina y Caribe*, de abril de 1997, focado na educação média, trazem uma amostra significativa das questões em pauta. Caillods & Villar (1997), além da expansão das matrículas, mencionam outras duas realizações positivas do ensino médio no continente latino-americano: a superação

da desigualdade de gênero e a implantação de mecanismos de avaliação. No mais, enfatizam a baixa qualidade do ensino, atribuindo-o à insuficiente qualificação dos professores, à escassez de material didático, aos conteúdos curriculares irrelevantes e às práticas administrativas ineficientes. Destacam o crescimento da oferta de formação técnico-profissional nesse nível de ensino, que, em 1984, chegava a 25% das matrículas, apontando questionamentos quanto à eficiência desse investimento, já que muitos dos alunos egressos de escolas técnico-profissionais seguem estudos superiores em vez de se inserirem diretamente no mercado de trabalho, em ocupações de nível médio.

Já Ottone (1997) considera que a ineficiência do ensino técnico-profissional se deve ao fato de que os cursos oferecem formação de qualidade inferior e defasada das necessidades do mercado: no atual quadro de transformações produtivas, a especialização se transformaria mais em barreira do que em vantagem para os trabalhadores de nível médio.

Ibarrola (1997) destaca a importância de integrar as políticas de educação média num conjunto mais amplo de políticas para a juventude, além da inovação curricular e investimento na profissionalização dos professores, sendo enfática ao afirmar a necessidade de se aumentar substancialmente o investimento público nesse nível de ensino.

Hallak (1997) aceita a evidência de que o rigor orçamentário imposto aos países latino-americanos, somado à tendência de crescimento da matrícula, ocasionará redução do gasto público por estudante do ensino médio, sugerindo a divisão de responsabilidades com o setor privado como uma alternativa para se melhorar a qualidade e adequação da formação profissional às demandas do mercado.

Em ensaio onde realiza um balanço crítico da situação e das perspectivas da educação média na América Latina, Cariola (2000) elabora uma síntese expressiva da perplexidade que a problemática provoca nos atores educacionais:

Em síntese, de distintos pontos de vista, se pode pensar que a educação secundária é principalmente uma fonte de problemas. Ocupa-se da adolescência, considerada a etapa mais conflitiva. Dirige-se ao jovem, a quem ultimamente se atribuem toda classe de culpas. Não se sabe qual

sua utilidade. Supõe-se que prepara para a universidade, mas, por diversos motivos, nem todos os egressos acedem a ela. Pensa-se que deveria favorecer a incorporação ao mercado de trabalho, mas esse não satisfaz as aspirações dos jovens. Ao mesmo tempo, os empregadores e os professores do ensino superior se mostram descontentes com a preparação dos egressos. Os alunos secundaristas se queixam do tédio que lhes provoca o estudo e seus professores da desmotivação deles para estudar (Cariola, 2000: s/p).

Braslavsky (2001a) arrola pontos consensuais entre especialistas europeus e latino-americanos que cotejaram num seminário as experiências da educação média nos dois continentes. Com relação ao contexto socioeconômico, político e cultural, destaca o fato de que mudanças no mercado de trabalho, principalmente a decrescente oferta de empregos, obriga os jovens a permanecer mais tempo na escola: o prolongamento da escolaridade afigura-se como uma "obrigação subjetiva" vivida pelos jovens das camadas populares, que se submetem então a um modelo de escola que não foi originalmente desenhado para responder às suas necessidades. Tanto na Europa quanto na América Latina, os descontentamentos com relação à educação média são generalizados, mas faltam diagnósticos claros especialmente sobre os problemas que afetam as escolas e os estudantes.

A IMPORTÂNCIA DOS ATORES E SUAS REPRESENTAÇÕES

Segundo vários especialistas, a educação média não poderá mais ser pensada como mecanismo de seleção, orientação ou especialização. Seu papel deve ser o de integrar, de criar um sentido em si mesma como lugar de convivência entre gerações e de vivência entre os jovens e, assim, formá-los para viver melhor. Decorre dessa visão a ênfase na construção de uma escola que incorpore a cultura própria da juventude que a compõe. Sugere-se também que a escola média propicie opções para os estudantes, abrindo-se para a diversidade ao mesmo tempo em que se persegue a equidade.

A construção de uma escola voltada para a condição juvenil deve levar em conta uma outra dimensão importante, aquela em que ela é vista como um espaço privilegiado de encontros, trocas e socialização, além de lugar para a vivência de processos de aprendizagem e de afetividade.

Quer pela importância da escola no imaginário juvenil, quer por suas possibilidades de formação existencial, ética e profissional, ou por ser idealizada como locus especializado de transmissão de conhecimentos, vale ouvir e conhecer os jovens, sujeitos-objeto da escola, e saber o que pensam dela. E por extensão, pelas múltiplas formas de interações sociais vividas fora do ambiente escolar, onde também ocorre a construção de representações sobre a escola, importa conhecer melhor o cotidiano dos jovens em diversos espaços sociais. Esta é uma das premissas das pesquisas realizadas pela UNESCO no Brasil que já dispõe de diversos títulos sobre juventudes e escola⁴.

Os professores, supervisores e diretores também são atores importantes na modelagem da escola, principalmente pela posição singular de poder que dispõem nas relações sociais das quais participam. Suas representações sobre a escola se configuram em testemunhos-chave sobre o mundo escolar e emprestam um contraponto que serve, ao mesmo tempo, de complemento ao discurso juvenil sobre a escola e de indicador sobre as distâncias e silêncios em relação aos pensares dos jovens. De fato, as representações dos jovens, professores, supervisores e diretores sobre a escola são mais que uma estratégia metodológica que visa a conhecer a escola por diferentes ângulos, elas são capazes de dizer muito sobre os mútuos reconhecimentos de tais atores e sobre as relações sociais que são em si, construto básico do que é uma escola.

⁴ Ver, Barreira, César (coord.) *Ligado na Galera: juventude, violência e cidadania na cidade de Fortaleza*. Brasília: UNESCO, 1999; Castro, Mary Garcia (coord.) *Cultivando vida, desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza*. Brasília: UNESCO, 2001; Abramovay, M. (coord.) *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

Segundo Mollo (1974), as análises baseadas somente em indicadores formais sobre os componentes da escola são limitadas para a compreensão dos seus significados e do que se espera dela, daí a importância em se focalizar os encontros e desencontros na comunicação entre professores e alunos e as representações vividas por esses atores para conhecer melhor o ambiente escolar:

A instituição escolar se constitui em uma rede de comunicações, tanto no nível dos indivíduos como dos grupos e dos sistemas sociais, formada por idéias, regras morais e conhecimentos considerados indispensáveis à inserção dos jovens na sociedade (Mollo, 1974: 109).

A palavra de membros do corpo pedagógico e, em particular, a dos jovens, somando suas expectativas e críticas, pode colaborar para dar corpo aos objetivos de uma educação orientada a uma escola para o jovem. Uma proposta de educação que não deve-se apoiar apenas em construções de saberes competentes, especializados ou no poder de fazer políticas públicas, mas que deve estar sensível às representações, ao "mundo de significações" sobre a escola. (Mollo, *op.cit.*⁵).

Considerando os jovens não somente como grupo de ressonância, mas como atores estratégicos para o desenvolvimento da sociedade, o olhar sobre a educação e sua casa — a escola — pede referências a aspectos e valores diversos, capazes de incorporar uma reflexão sobre a sociedade em constante mudança dentro de um mundo ambivalente e contraditório.

Nessa linha de preocupação, situa-se o Relatório da UNESCO coordenado por Jacques Delors (2001). Para esse autor, a educação deve buscar a realização do ser humano como tal, e não como meio de produção, proporcionando a todos os indivíduos as oportunidades e os instrumentos necessários para desenvolver livremente suas potencialidades. Ainda sob a ótica do desenvolvimento integral do ser humano, Morin (2000), nos *Sete saberes necessários à educação do futuro*,

Ver também sobre representação do mundo escolar, Abramovay e Rua, 2002, e Castro e Abramovay, 2002.

chama a atenção para o fato de que o conhecimento racional-empírico-técnico, típico do preparo para o mercado de trabalho, jamais anulou ou substituiu o conhecimento simbólico, mítico ou poético que se inscreve na esfera do desenvolvimento cultural, psicológico e filosófico do indivíduo. Fanfani (2000) pergunta, em um de seus trabalhos sobre Culturas Juvenis, o que oferece a escola para os jovens, levando em conta as suas necessidades, condições de vida, e as mudanças que caracterizam a educação no nosso continente.

Se, por um lado, a disseminação da escolarização tem contribuído para a construção de novos sujeitos sociais, por outro, seu processo de massificação tem produzido uma série de transformações na nossa sociedade. Ao mesmo tempo em que a escola se abre a novos contingentes de alunos, ela se vê obrigada a responder a essa demanda sem estar preparada para uma mudança qualitativa que lhe permita lidar com os anseios desse novo tipo de ator. Estas transformações colocam em crise a oferta tradicional da educação, trazendo consigo sintomas de fracasso, mal-estar, conflito, violência, dificuldade de integração por parte dos jovens e, sobretudo, ausência de sentido da experiência escolar e da incorporação dos jovens a uma escola que não foi pensada nem feita para eles (Fanfani, 2000).

Se freqüentar a escola é uma obrigação, chegar ao ensino médio é quase um "prêmio" para as classes populares, tendo em vista os números ainda incipientes da escolarização dessa parcela da população. A única forma de pensar em uma mudança que possibilite uma relativa ascensão social⁶ é a adequação do espaço escolar às reais necessidades da clientela juvenil.

Mas o que seria uma escola feita para os jovens, que características deveria possuir, qual seria a escola adequada para as suas condições de vida? Fanfani (2000) enuncia uma série de características necessárias:

- a) uma instituição aberta, que valoriza os interesses, conhecimentos e expectativas dos jovens;

Esta idéia se expressa claramente na declaração de jovens de uma escola pública do DF: "Eu sei a diferença de um cara que tem estudo e de um cara que não tem. Quem tem estudo anda de carro bacana, é gerente, quem não tem vai andar de ônibus". (Waiselfizs *et alii*. Juventude, Violência e Cidadania: os Jovens de Brasília, pág. 52)

- b) uma escola que favoreça o desenvolvimento de liderança entre os jovens e onde os seus direitos sejam respeitados em práticas e não somente enunciados em programas e conteúdos;
- c) uma instituição que se proponha a motivar, mobilizar e desenvolver conhecimentos que partam da vida dos jovens;
- d) uma instituição que demonstre interesse pelos jovens como pessoas e não somente como objetos de aprendizagem;
- e) uma instituição flexível, com novos modelos de avaliação, sistemas de convivência e que leve em conta a diversidade da condição de ser jovem;
- f) uma instituição que forme pessoas e cidadãos;
- g) uma instituição que atenda às dimensões do desenvolvimento humano e, na qual, jovens possam aprender sobre felicidade, ética e identidade;
- h) uma instituição que acompanha e facilita um projeto de vida; i) uma instituição que desenvolva o sentido de pertencer, e que os jovens sintam-se identificados.

Os problemas relativos à escola e à juventude têm sido objeto de preocupação de vários estudiosos e gestores da coisa pública. Tal preocupação se expressa na constante busca de soluções inovadoras para os problemas enfrentados pela escola e pelos jovens. É nesse campo, que esta pesquisa se insere, avançando, na compreensão da escola, considerando os atores que a vivenciam e que, em princípio fazem a sua história - ainda que não necessariamente na forma desejada.

Considerando a crítica de Calvo (1997) de que a educação secundária é "uma zona cinza da pesquisa e das políticas", esse trabalho pretende contribuir para diminuir a escassez de estudos capazes de subsidiar uma reflexão global sobre esse nível de ensino e orientar, de forma mais consistente, as reformas necessárias.

Nesse sentido, são exploradas as percepções e representações de alunos, professores, supervisores e diretores sobre o ensino médio em treze capitais, considerando diversas dimensões relacionadas à ecologia física e social da escola. A pesquisa focaliza as características sociodemográficas dos atores, discute os objetivos e finalidade do nível

de ensino em questão, além de fazer referência aos componentes da Reforma do Ensino Médio, proposta pela LDB de 1996, inserindo-se no debate sobre a construção de sua identidade. A pesquisa reúne, ainda, discursos e avaliações sobre infra-estrutura e espaços da escola; explora as diversas relações sociais engendradas no âmbito escolar e investiga as percepções de professores e alunos sobre aprendizagem e fracasso escolar. Tal elenco temático serve de apoio para inferências sobre significados da escola de ensino médio e formulação de recomendações e subsídios para políticas.

I. METODOLOGIA

A metodologia utilizada na execução da pesquisa abrange duas abordagens diferentes, uma quantitativa e outra qualitativa. Embora distintas, essas abordagens são complementares, sua combinação tem por finalidade realizar um mapeamento das características e das percepções dos sujeitos e qualificar tal quadro por testemunhos e diálogos sobre os temas propostos. A caracterização dos atores e o mapeamento de posições e situações desenvolveu-se a partir de uma pesquisa quantitativa, em que foram apresentados questionários auto-aplicáveis a uma amostra de alunos e de professores. A pesquisa qualitativa, por sua vez, procurou apreender as motivações e o conteúdo das manifestações sociais de alunos, professores, diretores e supervisores, recorrendo para tanto a técnicas de entrevistas, grupos focais e observações *in loco*. Cada uma dessas abordagens será detalhada nas seções seguintes.

A pesquisa foi realizada em 13 capitais brasileiras, compreendendo: Rio Branco, Macapá, Belém, Teresina, Maceió, Salvador, Cuiabá, Goiânia, Curitiba, Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte. Todas elas constituem-se em grandes concentrações urbanas, onde se reúne grande parte da matrícula do ensino médio. Esse nível de ensino tem sido historicamente urbano, metropolitano e, sobretudo, oferecido nas capitais que reúnem maior infra-estrutura (Gomes *et al.*, 2001).

1.1 A PESQUISA QUANTITATIVA

As técnicas de seleção amostrai utilizadas nas pesquisas quantitativas podem seguir critérios diferenciados, a depender dos recursos

disponíveis e do alcance dos resultados que se pretende obter. Em virtude desses dois fatores, essa pesquisa trabalha com técnicas de seleção distintas para a amostra de alunos e para a amostra de professores.

Na primeira, o levantamento das informações em cada capital e em cada unidade de ensino foi feito de forma que se pudesse construir uma amostra probabilística que permitisse a realização de inferências para todos os alunos do ensino médio nas capitais selecionadas.

Para a seleção dos alunos do ensino médio, a partir do correspondente universo, utilizou-se o cadastro das escolas do Censo Escolar 2000 (INEP/MEC), que constituía, à época em que foram colhidos os dados, a fonte de informação mais atualizada sobre unidades escolares das capitais em estudo. A distribuição do número do universo de escolas, turmas e alunos do ensino médio segundo as capitais é apresentada na Tabela 1.1.

TABELA 1.1 - Número de escolas, turmas e alunos do ensino médio no universo segundo as capitais das Unidades da Federação

Capital	Nº de Escolas	Nº de Turmas	Nº de Alunos
Belém	156	2.077	94.680
Belo Horizonte	314	3.775	156.559
Cuiabá	91	623	24.870
Curitiba	204	2.277	89.250
Goiânia	218	1.777	75.182
Macapá	50	497	19.931
Maceió	126	869	37.062
Porto Alegre	145	1.580	65.712
Rio Branco	37	334	13.044
Rio de Janeiro	715	6.874	275.065
Salvador	124	3.276	153.786
São Paulo	1.656	14.944	599.261
Teresina	136	1.075	47.564
Total	3.972	39.978	1.651.966

Fonte: INEP/MEC, Censo Escolar, 2000.
UNESCO, Pesquisa do Ensino Médio, 2002.

A amostra de professores, de outro modo, é de caráter não probabilístico e, portanto, não suscetível a inferências e generalização para o total da população de professores nas referidas capitais. Os resultados obtidos referem-se apenas ao número de docentes pesquisados.

Para a obtenção dos dados dos professores, foram pesquisados os docentes das escolas selecionadas no primeiro estágio de seleção da amostra de alunos, perfazendo um total de 7.020 professores, como mostra a Tabela 1.2.

TABELA 1.2 - Número de professores do ensino médio na amostra segundo as capitais das Unidades da Federação

Capital	Nº de Professores
Belém	689
Belo Horizonte	573
Cuiabá	341
Curitiba	910
Goiânia	473
Macapá	438
Maceió	593
Porto Alegre	596
Rio Branco	142
Rio de Janeiro	302
Salvador	677
São Paulo	631
Teresina	655
Total	7.020

Fonte: UNESCO, Pesquisa do Ensino Médio, 2002.

A tabela com os dados da amostra será apresentada na seção referente ao plano amostrai.

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para o levantamento das informações dos alunos, a pesquisa quantitativa utilizou como instrumentos de coleta de dados um questionário semi-estruturado e auto-aplicável, com questões relativas aos seguintes tópicos:

- Características do aluno, de seus pais ou responsáveis e composição familiar;
- Percepções sobre infra-estrutura da escola;
- Percepções sobre o corpo técnico-pedagógico da escola;
- Percepções sobre qualidade da aprendizagem;
- Percepções sobre sentidos do ensino médio;
- Percepções sobre atividades extra-classe;
- Percepções sobre interações e formas de lidar com identidades na escola;
- Expectativas sobre o futuro.

As informações sobre os professores também foram obtidas por meio de um questionário semi-estruturado e auto-aplicável. Além de abordar questões relativas a vários dos tópicos detalhados para o caso dos alunos, esse questionário também explorou questões relativas a:

- Formação e aspectos da vida funcional no magistério;
- Grau de satisfação com a renda obtida como professor;
- Quadro de valores sobre educação e trabalho;
- Conhecimento e percepções sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM);
- Percepções sobre o currículo do ensino médio.

PLANO AMOSTRAL

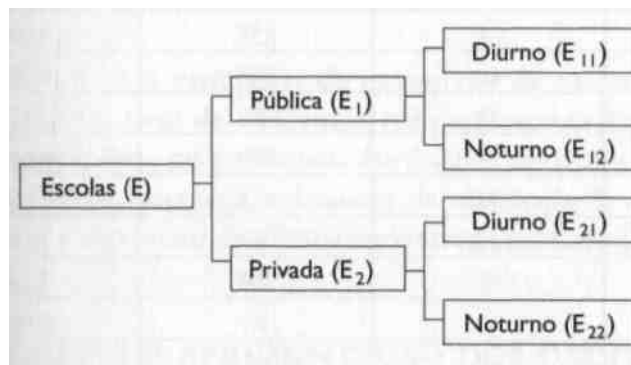
A população da pesquisa quantitativa probabilística é constituída de alunos das unidades de ensino médio, públicas e privadas, dos turnos diurno e noturno. Levando em consideração a abrangência geográfica da pesquisa (13 capitais) adotou-se uma metodologia de amostragem para cada combinação de dependência administrativa das escolas (pública e privada), turno (diurno e noturno) e capital pesquisada.

Um dos objetivos do plano amostral é definir o tamanho da amostra. Esse tamanho é diretamente proporcional a uma medida de variabilidade entre os elementos pesquisados, ou seja, quanto maior a medida de variabilidade entre estes elementos, maior será a quantidade de elementos na amostra. As informações disponíveis para analisar tal variabilidade entre as escolas e entre as turmas foram o número de turmas por escola e o número de alunos. O tamanho da amostra é inversamente proporcional ao erro máximo admitido nas estimativas dos parâmetros de interesse da pesquisa, ou seja, quanto menor o erro esperado, maior o tamanho da amostra. Para esta pesquisa o erro máximo esperado foi de 5% e o índice de confiabilidade, 95%.

O procedimento amostral adotado foi o de amostragem estratificada, com probabilidade igual de seleção aleatória das unidades amostrais, por intermédio de conglomerados em duas etapas, descritas adiante.

A partir da estratificação das escolas foi possível obter estimativas para cada subdivisão, conforme a figura abaixo:

FIGURA I.I - Estratificação das Unidades Escolares



As amostras obtidas são independentes em cada estrato. Desta forma, as estimativas são representativas em cada um deles, e, para cada estrato superior, a estimativa é a soma dos estratos inferiores:

$$E = E_1 + E_2 = (E_{11} + E_{12}) + (E_{21} + E_{22})$$

Na seleção das unidades amostrais, tem-se que, na primeira etapa, foram selecionadas as escolas, denominadas unidades primárias de seleção, com probabilidades proporcionais ao número de turmas em cada unidade de ensino, isto é, quanto maior o número de turmas, maior a probabilidade de a escola ser selecionada. Na segunda etapa, foram selecionadas as turmas, denominadas unidades secundárias de seleção, com probabilidades proporcionais ao número de alunos em cada turma. Por último, investigaram-se todos os alunos nas turmas selecionadas na amostra, denominados unidades terminais de observação.

Excepcionalmente, em alguns estratos, o procedimento adotado foi a seleção aleatória simples das turmas, em outros, para a precisão estipulada, optou-se por investigar todos os elementos, devido ao pequeno número de unidades.

A distribuição do número de escolas, turmas e alunos amostrados segundo as capitais constam na Tabela 1.3.

TABELA 1.3 - Número de escolas, turmas e alunos do ensino médio na amostra segundo as capitais das Unidades da Federação

Capital	Nº de Escolas	Nº de Turmas	Nº de Alunos
Belém	55	135	4.800
Belo Horizonte	60	201	6.290
Cuiabá	42	87	2.151
Curitiba	76	220	6.655
Goiânia	72	215	7.091
Macapá	25	49	1.122
Maceió	55	108	3.149
Porto Alegre	49	98	2.098
Rio Branco	19	45	1.251
Rio de Janeiro	25	66	1.692
Salvador	79	154	3.832
São Paulo	70	317	7.315
Teresina	46	123	3.294
Total	673	1.818	50.740

Fonte: INEP/MEC, Censo Escolar, 2000.

UNESCO, Pesquisa do Ensino Médio, 2002. Nota: Pode haver dupla contagem de escolas devido a estratificação da amostra.

EXPANSÃO DA AMOSTRA

A expansão da amostra permite que, a partir do número de alunos pesquisados, possam ser feitas inferências e generalizações para o total de alunos matriculados no ensino médio em cada uma das capitais pesquisadas. Os resultados expandidos, aqui apresentados, representam o universo de alunos das escolas públicas e privadas, turnos diurno e noturno, das capitais estudadas.

Este tipo de delineamento amostral leva à utilização de um estimador de *razão* para as proporções das características dos alunos e de um estimador de *razão combinado* para a expansão das quantidades do universo, uma vez que são conhecidos os totais dos alunos em cada capital estudada.

Neste caso o estimador de razão é escrito como:

$$\hat{\theta} = \frac{\sum w_i x_i}{\sum w_i} \quad \hat{\theta}_T = \frac{\sum w_i x_i}{\sum w_i} \cdot Y,$$

onde $\hat{\theta}$ é o estimador da proporção da característica x , e $\hat{\theta}_T$ é o estimador do total de elementos com a característica x ; w_i é o peso por indivíduo, dado pelos inversos das frações amostrais em cada estágio; x_i é uma variável aleatória indicadora da existência da característica em estudo e Y é o número de alunos encontrado no Censo Escolar.

ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS QUANTITATIVOS

Para cada uma das 13 capitais pesquisadas foi construída uma amostra independente. Dessa forma as informações obtidas em cada uma delas devem ser trabalhadas separadamente. A partir desse delineamento é possível realizar a comparação entre escolas públicas e privadas, nos turnos diurno e noturno em cada uma das capitais.

Os resultados são apresentados em tabelas de frequência e analisados a partir de distribuições de frequências simples e relativas, como também em cruzamentos entre duas ou mais variáveis. Tem-se, também, a disponibilização gráfica como forma de apresentação agregada dos resultados obtidos.

Para verificar a associação entre as variáveis qualitativas dos questionários utilizou-se o teste de independência de *Qui-quadrado*. No caso das variáveis quantitativas utilizou-se o teste T de *Student*, o qual compara duas médias de amostras independentes, certificando se as médias obtidas são estatisticamente iguais ou diferentes. Nos testes realizados, foi adotado um nível de significância de 5% para a tomada de decisão.

Outra medida estatística calculada foi o intervalo de confiança para a distribuição total da variável. Este resultado, que é associado ao nível de confiança da pesquisa, disponibiliza um intervalo de valores em torno da estimativa, mostrando sua precisão.

ALGUMAS ADVERTÊNCIAS

Embora a amostra de alunos tenha sido construída a partir do Censo Escolar 2000 - INEP/MEC, registro de dados mais atualizado existente no período, a pesquisa de campo verificou que entre a elaboração da amostra e a realização do campo algumas escolas foram fechadas e outras alteraram o seu número de turmas. Nos casos onde isso ocorreu, escolas reservas foram utilizadas para realização da pesquisa.

O processo de substituição de turmas e/ou escolas também foi adotado quando a escola ou turma não pôde ser pesquisada por motivos externos ao controle da coordenação. A amostra reserva foi selecionada previamente, utilizando o mesmo método de seleção da amostra principal. Tal procedimento tem como finalidade evitar as possíveis perdas na coleta de dados.

A distribuição do número de escolas substituídas por capital é apresentada na Tabela 1.4.

TABELA 1.4 - Número de escolas do ensino médio substituídas na amostra segundo as capitais das Unidades da Federação

Capital	Nº de Escolas
Belém	8
Belo Horizonte	6
Cuiabá	1
Curitiba	24
Goiânia	10
Macapá	2
Maceió	19
Porto Alegre	7
Rio Branco	2
Rio de Janeiro	2
Salvador	25
São Paulo	17
Teresina	13
Total	136

Fonte: UNESCO, Pesquisa do Ensino Médio, 2002.

Houve dificuldade na coleta de dados no período noturno, principalmente nas escolas privadas. No trabalho de campo verificou-se que poucas escolas da rede privada oferecem o ensino médio no turno da noite, e, quando o fazem, o número de turmas é bastante reduzido. Esse fato impossibilitou a utilização das escolas de substituição, fazendo com que a pesquisa nas turmas noturnas fosse realizada apenas nas escolas públicas. Dessa forma, as análises por turno - diurno e noturno - referem-se somente aos alunos da rede pública.

Em Salvador e no Rio de Janeiro, não foi possível realizar a coleta de dados nas escolas privadas nos dois turnos. Em Salvador, os administradores dessas escolas fizeram exigências incompatíveis com as normas éticas das pesquisas realizadas pela UNESCO, que preza pela

privacidade e liberdade no preenchimento dos questionários, de forma que, tal instrumento não pode ser submetido a quaisquer espécies de censura prévia. No Rio de Janeiro, o período de pesquisa de campo coincidiu com uma greve das escolas privadas, tornando impossível o acesso aos alunos.

Em São Paulo não se pesquisou o turno noturno nas escolas públicas em função de incompatibilidades apresentadas entre o cadastro de base da pesquisa para cálculo da amostra e o encontrado quando do levantamento de campo nessa cidade. Diante disso, optou-se por realizar a pesquisa nessa capital somente no turno diurno, no caso das escolas públicas, já que não se pôde garantir a confiabilidade esperada e com a qual se trabalhou nos demais casos.

É importante ressaltar que, como o ensino médio oferecido pelas escolas públicas apresenta um grande contingente de alunos matriculados no turno da noite, é provável que a ausência de informações sobre esse turno em São Paulo resulte em valores discrepantes das demais capitais, quando considerados os percentuais encontrados nas escolas da rede pública. Dessa forma, nas tabelas onde a variável *dependência administrativa* é utilizada, há um certo grau de subestimação dos valores apresentados para essa capital.

1.2 A PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa adotada neste estudo recorreu às técnicas de grupos focais, entrevistas individuais semi-estruturadas e observações *in loco*. A seguir, detalha-se como cada técnica foi utilizada nessa investigação.

GRUPOS FOCALIS

Entre as técnicas de que se vale a abordagem qualitativa, uma das mais profícuas é a que recorre a grupos focais. Essa técnica vem, desde a década de 80, conquistando um *locus* privilegiado nas mais diversas

áreas de estudo. Tal crescimento foi, em grande medida, impulsionado pela pesquisa de mercado, sendo, nesse âmbito, reelaborada com o objetivo de captar os anseios dos consumidores:

A função do grupo focai para cientistas sociais e pesquisadores de mercado é diferente. Os primeiros pretendem observar o processo por meio do qual participantes especialmente selecionados respondem às questões da pesquisa para que, posteriormente, possam os dados ser teoricamente interpretados. A pesquisa de mercado busca propostas imediatas e custos reduzidos. Por meio do trabalho com grupo procura-se apreender a psicodinâmica das motivações, para a imediata obtenção de lucro (Westphal, 1992: 91).

O grupo focai é uma técnica de entrevista na qual os membros do grupo narram e discutem visões e valores sobre eles próprios e o mundo que os rodeia⁷. O grupo focai vem-se mostrando uma estratégia privilegiada para o registro de representações, atitudes, crenças e valores de um grupo ou de uma comunidade relacionada aos aspectos específicos pesquisados. A principal característica da técnica é permitir que a "palavra" de cada um dos participantes possa ser discutida pelos demais.

A utilização da técnica requer a seleção aleatória dos membros para, controlando alguns denominadores comuns como sexo, idade e posição institucional dos respondentes, formar grupos que possibilitem obter maior pluralidade de opiniões.

Nesta pesquisa, formaram-se diversos grupos de jovens (homens e mulheres) em cada uma das cidades pesquisadas, segundo a série escolar (1^a, 2^a ou 3^a série do ensino médio), a dependência administrativa da escola (pública ou privada) e o turno (diurno e noturno). No caso dos professores, os grupos foram compostos controlando o turno e a dependência administrativa da escola em que trabalham.

Por ser uma técnica que visa à coleta de dados qualitativos, o número de grupos focais a ser realizado não é regido por fórmulas matemáticas, mas pelo esgotamento dos temas.

Freqüentemente usado nas Ciências Sociais para buscar respostas aos "por quês" e "cornos" dos comportamentos.

Nesta pesquisa, para determinar o número de grupos focais utilizou-se a "*técnica de saturação do conteúdo*", na qual observa-se quando os conteúdos das entrevistas passam a ser repetitivos e não apresentam mais elementos novos. Foram realizados 126 grupos focais com alunos e 76 grupos focais com professores, abrangendo escolas públicas e privadas (ver Tabela 1.5). Considerando que cada grupo focal possuía, em média, dez informantes, constata-se que somente com os grupos focais a pesquisa levantou informações com 2.020 pessoas.

ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

A entrevista tem uma longa trajetória nas ciências humanas. No século XIX, diferentes campos das ciências sociais já utilizavam essa técnica, como no trabalho de campo de sociólogos e antropólogos e entrevistas clínicas desenvolvidas por psicólogos. As entrevistas são distintas de uma conversa comum por seus objetivos específicos. Em primeiro lugar, uma entrevista é parte de uma pesquisa científica e, por isso, deve conter informações válidas segundo determinada demanda, ou voltada a um objeto de estudo. Cada pesquisa, portanto, exige a construção de um instrumento particular que não deve ser utilizado da mesma forma.

Segundo Kaufmann (1996), a utilização da entrevista como método se apóia na convicção que os atores não são simples agentes, portadores de determinadas estruturas, mas sim produtores ativos do social, depositários de um saber importante que compõe o seu sistema de valores. Portanto, o trabalho sociológico implica explicar e interpretar a palavra dos atores por meio dos dados recolhidos. A compreensão do que diz uma pessoa é um instrumento que se torna sociológico na medida em que a análise explica os comportamentos sociais.

Existem grandes vantagens em utilizar esta técnica de entrevista. Primeiro, porque permite ao informante descrever o que considera significativo, usando seus próprios critérios e palavras, sem ficar restrito a determinadas categorias fechadas. Segundo, porque admite que o entrevistador esclareça o informante sobre o exato significado do que pretende conhecer, tornando as perguntas mais acuradas e as respostas

mais fidedignas. Terceiro, porque esse instrumento permite a realização de comparações, devido ao relativo grau de homogeneidade assegurado pelo roteiro comum. Ele também propicia análises mais sistemáticas e gerais das informações obtidas do que seria possível fazer nas entrevistas não-estruturadas.

Nesta pesquisa, foram feitas entrevistas individuais semi-estruturadas. Nesta abordagem, o entrevistador utiliza um roteiro de entrevista amplo, cobrindo diversos aspectos do fenômeno a ser estudado. Ou seja, por meio de suas respostas, os informantes estão revelando sua representação sobre a realidade, suas experiências e percepções básicas. Este formato permite que a ordem das questões seja modificada de acordo com o andamento da entrevista, ou seja, os entrevistadores têm flexibilidade para explorar informações e idéias mais interessantes ou inesperadas, levantadas pelos informantes.

No total foram realizadas, para essa pesquisa, 169 entrevistas individuais, sendo 88 com diretores de escolas públicas e privadas e as 81 restantes com supervisores/orientadores escolares de ensino médio (ver Tabela 1.5).

TABELA 1.5 - Quantidade de grupos focais realizados com alunos e professores e entrevistas individuais realizadas com diretores e supervisores, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002

Capital	Pública				Privada			
	Grupo Focai com Alunos	Grupo Focai com Professores	Entrevista Individual com Diretores	Entrevista Individual com Supervisores	Grupo Focai com Alunos	Grupo Focai com Professores	Entrevista Individual com Diretores	Entrevista Individual com Supervisores
Belém	6	3	4	4	3	3	3	3
Belo Horizonte	6	3	6	4	4	3	3	4
Cuiabá	5	1	3	3	4	3	3	3
Curitiba	6	3	3	3	4	3	3	3
Goiânia	6	3	4	4	4	3	3	3
Macapá	4	2	2	2	4	3	3	3
Maceió	6	4	5	4	4	2	4	2
Porto Alegre	6	4	5	4	4	2	4	2
Rio Branco	6	3	3	3	4	3	3	3
Rio de Janeiro	6	3	3	3	4	3	3	3
Salvador	li	6	6	6				
São Paulo	6	5	3	3	3	4	3	3
Teresina	6	3	3	3	4	3	3	3
Total	80	41	50	46	46	35	38	35

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002. ...
Dado não disponível.

Cabe ressaltar que o conteúdo e a duração das entrevistas e dos grupos focais diferenciaram-se segundo a categoria do informante. Assim, enquanto as entrevistas com os diretores e supervisores/orientadores de ensino duraram, em média, 1 hora e 15 minutos, os grupos focais tiveram, em média, 2 horas de duração cada. Dessa forma, a pesquisa colheu e analisou, aproximadamente, 211 horas de entrevistas individuais e 404 horas de grupos focais.

OBSERVAÇÃO *IN LOCO*

A terceira técnica que compõe a abordagem compreensiva é a observação *in loco* das escolas selecionadas. A observação foi conduzida em todas as escolas pesquisadas, englobando tanto as escolas da amostra elaborada para a abordagem quantitativa quanto para as pesquisadas na abordagem qualitativa. Para isso, todos os pesquisadores de campo receberam treinamento específico.

A observação *in loco* foi feita em duas ou três visitas, em dias diferentes, à unidade de observação. As visitas em dias diferentes foram necessárias para que os pesquisadores tivessem a oportunidade de formar uma opinião mais segura sobre todos os aspectos da escola com menor chance de serem influenciados por ocorrências isoladas, que não representariam o cotidiano daquela unidade.

Tal observação obedeceu aos quesitos de um roteiro elaborado, testado e reformulado pelos pesquisadores encarregados da coordenação da pesquisa. Esse instrumento abordava a maioria dos aspectos físicos do ambiente escolar, além de registrar informações sobre o comportamento dos alunos, professores e demais funcionários no ambiente escolar, dentro e fora da sala de aula.

ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS QUALITATIVOS

Na pesquisa qualitativa, realiza-se a sistematização das respostas dos participantes, identificando e classificando as categorias mais

significativas. É feita uma exploração progressiva das respostas, utilizando subcategorias de dados organizados por temas.

A análise das entrevistas e dos grupos focais revelou as principais mensagens emitidas pelos participantes, assim como as divergências e convergências entre os grupos da amostra. Em uma primeira etapa, foi realizado um tratamento sistemático dos dados qualitativos, que permitiu a análise dos conteúdos dos depoimentos.

As categorias de análise surgiram das informações coletadas segundo padrões e repetições, baseando-se nas referências culturais do grupo pesquisado como ponto de partida, começando com as perguntas da pesquisa, suas hipóteses, sua problemática e temas-chave para o estudo. Esta análise buscou extrair preocupações, prioridades e percepções de cada um dos atores envolvidos, tal como eles as manifestavam, sem censura, discriminação ou intenção de provar uma ou outra hipótese.

Em uma segunda etapa, procedeu-se, também, à hierarquização das mensagens-chave, em função da frequência de aparição, em cada um dos grupos, buscando compreender a importância dada às mesmas. Além do mais, foram feitas comparações intergrupos e interváveis, de forma a perceber as diferenças, bem como os pontos de convergência e de divergência entre as categorias de pessoas: faixas etárias, sexo, etc.

O trabalho analítico do material qualitativo garante a fidelidade das análises, de modo que, se estas eventualmente forem realizadas por outro pesquisador, com o mesmo método adotado, os resultados permanecerão os mesmos.

2. CARACTERÍSTICAS DOS ATORES PESQUISADOS

Neste capítulo são mapeadas as características sociais e culturais de alunos e professores do ensino médio. São apresentados diferentes indicadores para traçar o perfil dos atores, cujas representações sobre a escola e sobre ensino médio são objeto deste estudo. Descrevem-se características sociodemográficas, tipos de estrutura familiar, grau de escolaridade dos pais, filiação religiosa e exposição às atividades de formação extra-escolar. No caso dos professores, além de todos os fatores acima mencionados, a análise também enfoca características do exercício do magistério.

Considerando as publicações da UNESCO⁸, bem como as de outros autores e instituições, sobre juventude, percebe-se que os achados desta pesquisa sobre o perfil dos alunos alinham-se com padrões esperados sobre jovens de estratos médios e baixos da sociedade brasileira, em especial, quando se trata da população escolarizada. Mas alguns achados não esperados neste estudo se revelam, tal como a ampliação de uma certa consciência étnico-racial, demonstrada pelo aumento das proporções dos que se auto-identificam como negros.

Destacam-se ainda as desigualdades de situações quando se comparam características socioculturais dos alunos das escolas públicas e privadas. Esses últimos contam com situações mais favoráveis, como, por exemplo, pais e mães com escolaridade mais alta. Esses dados corroboram a ênfase que a UNESCO vem dando aos jovens como atores relevantes para a formação de políticas públicas que visem a uma maior equidade social.

Ver, entre outros, Abramovay, Miriam e Rua, Maria das Graças. "Violências nas Escolas" (2002) e Castro, Mary e Abramovay, Miriam. "Drogas nas Escolas" (2002a).

2.1 CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS

2.1.1 Características sociodemográficas

2.1.1.1 Sexo

As mulheres predominam na população de alunos, mas as diferenças por sexo não são amplas. Esta é uma tendência em todas as capitais estudadas e repete um padrão já registrado em outras pesquisas, (*e.g.* Abramovay e Rua, 2002). A presença de mulheres nos níveis mais elevados da educação é confirmada pelo INEP, segundo o qual, dos 8,4 milhões de alunos matriculados no ensino médio, 54,4% são do sexo feminino (INEP, 2002).

Nesta pesquisa, o índice mais alto de alunas foi encontrado em Maceió, 60,5%, e o menor em Porto Alegre, 52,9%, de acordo com a Tabela 2.1.

TABELA 2.1 - Proporção de alunos do ensino médio, por sexo, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital ²	Sexo (%)		Total
	Masculino	Feminino	
Belém	40,1	59,9	100,0
Belo Horizonte	44,4	55,6	100,0
Cuiabá	44,1	55,9	100,0
Curitiba	46,4	53,6	100,0
Goiânia	42,0	58,0	100,0
Macapá	43,9	56,1	100,0
Maceió	39,5	60,5	100,0
Porto Alegre	47,1	52,9	100,0
Rio Branco	46,0	54,0	100,0
Rio de Janeiro	43,9	56,1	100,0
Salvador	41,4	58,6	100,0
São Paulo	42,2	57,8	100,0
Teresina	40,4	59,6	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *sexo*

(1) Dados expandidos.

(2) Há evidências suficientes para afirmar que as proporções são diferentes em um nível de confiança de 95%.

2.1.1.2 Idade

A idade média dos alunos está em torno dos 19 anos, contudo tendem a ser mais jovens os alunos em São Paulo e Curitiba (idade média de 16,7 e 17 anos respectivamente). Segundo dados da Tabela 2.2, a faixa etária de 16 e 17 anos agrega uma proporção mais alta, chegando a 68,7% em São Paulo, embora em muitas capitais uma proporção considerável de alunos esteja acima dessa faixa. Em Belém, por exemplo, 37,4% dos alunos têm mais de 20 anos.

TABELA 2.2 - Proporção de alunos do ensino médio, por faixa etária, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital	Faixa Etária (%)				Total
	14a 15	16a 17	18a 19	mais de 20	
Belém	7,4	25,9	29,2	37,4	100,0
Belo Horizonte²	8,6	41,9	30,9	18,7	100,0
Cuiabá	19,0	47,7	21,7	11,6	100,0
Curitiba	24,4	50,4	17,7	7,5	100,0
Goiânia	13,5	41,1	22,9	22,5	100,0
Macapá	9,2	35,4	26,1	29,4	100,0
Maceió	11,5	32,2	24,3	32,0	100,0
Porto Alegre	24,3	47,8	16,7	11,2	100,0
Rio Branco	7,2	41,5	25,6	25,7	100,0
Rio de Janeiro	14,3	40,2	22,8	22,7	100,0
Salvador	10,6	26,8	26,1	36,5	100,0
São Paulo	15,8	68,7	13,5	1,9	100,0
Teresina	7,8	32,1	25,5	34,6	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Qual a sua idade?*

(1) Dados expandidos.

(2) Há evidências suficientes para afirmar que as proporções são diferentes em um nível de confiança de 95%.

Alerta-se para o fato de que é alta a proporção de alunos com 20 anos, ou acima dessa idade, cursando o ensino médio (cerca de 20% ou mais). Em 9 das 13 capitais pesquisadas, mais de 40% dos alunos possui idade superior à considerada adequada para a conclusão do ensino médio. A relação ideal idade/série estabelece que o aluno de 15 anos deve

estar cursando o primeiro ano desse nível de ensino, o que levaria à sua conclusão aos 17 anos. Aqueles que estão acima dessa idade são considerados em atraso escolar.

Nas escolas públicas, onde a pesquisa também considera os turnos, registra-se que os alunos mais velhos se concentram no noturno, sendo bastante ampla a diferença da proporção de alunos mais velhos entre os turnos diurno e noturno. Em Porto Alegre, por exemplo, 37,5% dos alunos do noturno de escolas públicas têm mais de 20 anos, enquanto apenas 3,2% dos alunos do diurno se encontram nessa faixa. Como era de se esperar, os cursos noturnos atraem maior quantidade de jovens mais velhos, pela possível equação trabalho e estudo. A magnitude dos dados sinaliza para a importância social do curso de ensino médio noturno para coortes que possivelmente não teriam condições de estudar em outro período (ver Tabela 2.3).

TABELA 2.3 - Proporção de alunos de escolas públicas do ensino médio, por turno de aula, segundo faixa etária e capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital ²	Faixa etária	Turno (%)		Total
		Diurno	Noturno	
Belém ³	14-15 anos	10,3	0,2	5,0
	16-17 anos	37,3	5,4	20,5
	18-19 anos	37,8	25,3	31,2
	A partir dos 20 anos	14,6	69,1	43,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	14-15 anos	18,0	1,6	7,8
	16-17 anos	50,3	27,2	35,9
	18-19 anos	24,2	39,6	33,8
	A partir dos 20 anos	7,5	31,6	22,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	14-15 anos	25,1	5,9	14,4
	16-17 anos	53,6	41,5	46,9
	18-19 anos	17,4	30,3	24,6
	A partir dos 20 anos	3,9	22,2	14,1
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 2.3 - (continuação)

Capital ²	Faixa etária	Turno (%)		Total
		Diurno	Noturno	
Curitiba	14-15 anos	35,2	5,7	20,7
	16-17 anos	51,5	46,9	49,2
	18-19 anos	11,5	29,9	20,5
	A partir dos 20 anos	1,8	17,5	9,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	14-15 anos	21,3	1,5	10,6
	16-17 anos	51,4	24,8	37,1
	18-19 anos	20,2	29,8	25,4
	A partir dos 20 anos	7,1	43,8	26,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	14-15 anos	13,0	0,3	6,0
	16-17 anos	56,7	12,7	32,6
	18-19 anos	20,4	34,4	28,1
	A partir dos 20 anos	9,9	52,6	33,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	14-15 anos	8,4	0,9	3,6
	16-17 anos	34,3	10,2	18,9
	18-19 anos	40,4	19,6	27,2
	A partir dos 20 anos	16,9	69,3	50,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	14-15 anos	32,1	2,3	21,6
	16-17 anos	51,8	26,4	42,9
	18-19 anos	12,9	33,8	20,2
	A partir dos 20 anos	3,2	37,5	15,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	14-15 anos	6,1	0,4	3,6
	16-17 anos	60,4	12,2	39,2
	18-19 anos	23,0	34,4	28,0
	A partir dos 20 anos	10,4	53,0	29,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	14-15 anos	15,8	12,8	14,3
	16-17 anos	51,9	28,6	40,2
	18-19 anos	21,9	23,8	22,8
	A partir dos 20 anos	10,4	34,9	22,7
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 2.3 - (continuação)

Capital ²	Faixa etária	Turno (%)		Total
		Diurno	Noturno	
Salvador	14-15 anos	16,8	0,3	10,6
	16-17 anos	41,0	3,1	26,8
	18-19 anos	28,0	23,0	26,1
	A partir dos 20 anos	14,2	73,7	36,5
	Total	100,0	100,0	100,0
São Paulo	14-15 anos	9,5		9,5
	16-17 anos	74,1		74,1
	18-19 anos	14,5		14,5
	A partir dos 20 anos	1,9		1,9
	Total	100,0		100,0
Teresina	14-15 anos	11,8	0,1	5,1
	16-17 anos	40,3	8,0	21,9
	18-19 anos	31,5	24,2	27,3
	A partir dos 20 anos	16,4	67,7	45,6
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002. Notas:
Foi perguntado aos alunos: *Qual a sua idade?* ... Dado não disponível.

- (1) Dados expandidos.
- (2) Comprovou-se que há uma associação entre as variáveis turno e faixa etária.
- (3) Há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança de 95%.

2.1.1.3 Estado conjugal

A leitura da Tabela 2.4 revela que a maioria absoluta dos alunos é solteira, chegando a mais de 90% em quase todas as capitais, com exceção de Belém, Macapá, Maceió e Salvador. Menos de 2% dos alunos de todas as capitais são separados, divorciados ou viúvos.

A categoria *sexo* imprime algumas singularidades na distribuição dos alunos por estado conjugal. Assim, o percentual de alunas que se declaram casadas ou morando com um companheiro tende a ser maior que o de alunos. Enquanto o contingente de alunas vivendo com um companheiro vai de 20,9% (Macapá) a 3,5% (Curitiba), o de alunos vai de 9,3% (Macapá) a 0,3% (São Paulo) (Tabela 2.5).

TABELA 2.4 - Proporção de alunos do ensino médio, por estado civil, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital	Estado Civil (%)			Total
	Solteiro	Casado	Separado/viúvo/divorciado	
Belém	88,2	10,5	1,2	100,0
Belo Horizonte	97,0	2,8	0,2	100,0
Cuiabá	94,7	4,7	0,6	100,0
Curitiba	97,0	2,7	0,3	100,0
Goiânia	91,9	6,9	1,2	100,0
Macapá	83,2	15,9	0,9	100,0
Maceió	89,1	10,0	0,9	100,0
Porto Alegre	94,0	5,1	0,8	100,0
Rio Branco	90,0	8,7	1,3	100,0
Rio de Janeiro	90,2	8,7	1,1	100,0
Salvador	88,4	10,7	0,9	100,0
São Paulo ²	99,6	0,3	0,1	100,0
Teresina	91,0	8,0	0,9	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002. Notas:

Foi perguntado aos alunos: *Atualmente você é:*

(1) Dados expandidos.

(2) Não há evidências suficientes para afirmar que as proporções são diferentes em um nível de confiança de 95%.

TABELA 2.5 - Proporção de alunos do ensino médio, por sexo, segundo estado civil e capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital ²	Estado Civil	Sexo (%)		Total
		Masculino	Feminino	
Belém	Solteiro	92,6	85,6	88,4
	Casado/mora junto	6,9	12,7	10,4
	Separado/divorciado/viúvo	0,5	1,8	1,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Solteiro	98,2	95,9	97,0
	Casado/mora junto	1,8	3,7	2,9
	Separado/divorciado/viúvo	0,0	0,4	0,2
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 2.5 - (continuação)

Capital ²	Estado Civil	Sexo (%)		Total
		Masculino	Feminino	
Cuiabá	Solteiro	97,4	92,5	94,7
	Casado/mora junto	2,2	6,7	4,7
	Separado/divorciado/viúvo	0,4	0,8	0,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Solteiro	98,1	96,1	97,0
	Casado/mora junto	1,6	3,5	2,7
	Separado/divorciado/viúvo	0,2	0,4	0,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Solteiro	94,4	90,2	91,9
	Casado/mora junto	4,9	8,3	6,9
	Separado/divorciado/viúvo	0,7	1,5	1,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Solteiro	90,4	77,8	83,4
	Casado/mora junto	9,3	20,9	15,7
	Separado/ divorciado / viúvo	0,3	1,3	0,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Solteiro	90,8	87,9	89,0
	Casado/mora junto	8,4	11,1	10,0
	Separado/divorciado/viúvo	0,8	1,0	0,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Solteiro	96,3	92,0	94,0
	Casado/mora junto	3,4	6,7	5,1
	Separado/divorciado/viúvo	0,4	1,3	0,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Solteiro	94,4	86,0	89,9
	Casado/mora junto	4,9	12,1	8,8
	Separado/divorciado/viúvo	0,7	1,9	1,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Solteiro	92,1	88,8	90,2
	Casado/mora junto	7,3	9,8	8,7
	Separado/divorciado/viúvo	0,6	1,5	1,1
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 2.5 - (continuação)

Capital ²	Estado Civil	Sexo (%)		Total
		Masculino	Feminino	
Salvador	Solteiro	92,1	85,8	88,4
	Casado/mora junto	7,4	13,0	10,7
	Separado/divorciado/viúvo	0,5	1,1	0,9
	Total	100,0	100,0	100,0
São Paulo ³	Solteiro	99,7	99,6	99,6
	Casado/mora junto	0,3	0,4	0,3
	Separado/divorciado/viúvo	0,1	0,0	0,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Solteiro	92,3	90,1	91,0
	Casado/mora junto	6,9	8,8	8,1
	Separado/divorciado/viúvo	0,7	1,1	0,9
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Atualmente você é:*

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que há uma associação entre as variáveis sexo e estado civil.

(3) Não há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança de 95%.

2.1.1.4 Auto-identificação de cor/raça

Solicitou-se aos alunos que definissem sua cor ou raça, apresentando-se como opções as categorias *branco, asiático/oriental, indígena, negro, mestiço e outra*. A intenção era respeitar o quadro de referência dos próprios atores (Tabela 2.6). Constatou-se a predominância dos alunos que se identificam como brancos e mestiços, com destaque para o primeiro caso. O menor percentual de alunos que se declaram brancos foi encontrado em Salvador, 17,3%, e o maior em Curitiba, 72,9%, corroborando as informações de outras pesquisas da UNESCO que enfocam a população escolar do ensino fundamental e médio (Abramovay e Rua 2002) e os dados do censo populacional que indicam os maiores percentuais de brancos nos estados do Sul do país e maior concentração de população negra em Salvador.

TABELA 2.6 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo auto-identificação de cor/raça e capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital ²	Cor/raça	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Branco	31,8	47,2	34,0
	Asiático/Oriental	0,8	2,1	1,0
	Indígena	5,4	2,6	5,0
	Negro	11,7	5,1	10,7
	Mestiço	38,6	33,7	37,9
	Outra	11,7	9,4	11,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte ³	Branco	38,6	69,5	44,4
	Asiático/Oriental	0,4	0,7	0,4
	Indígena	1,5	1,1	1,4
	Negro	18,7	3,0	15,7
	Mestiço	34,6	22,1	32,2
	Outra	6,3	3,5	5,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Branco	38,3	53,2	41,2
	Asiático/Oriental	1,1	2,5	1,4
	Indígena	1,6	2,2	1,7
	Negro	21,2	9,2	18,9
	Mestiço	25,4	21,5	24,6
	Outra	12,4	11,4	12,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Branco	70,6	80,5	72,9
	Asiático / Oriental	0,9	2,7	1,3
	Indígena	2,0	0,8	1,7
	Negro	6,2	1,7	5,2
	Mestiço	15,0	10,3	13,9
	Outra	5,2	3,9	4,9
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 2.6 - (continuação)

Capital ²	Cor/raça	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Goiânia	Branco	46,3	56,4	48,0
	Asiático/Oriental	1,1	1,3	1,1
	Indígena	3,0	1,6	2,7
	Negro	9,7	2,9	8,6
	Mestiço	29,4	31,5	29,8
	Outra	10,5	6,3	9,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Branco	34,7	39,2	35,2
	Asiático/Oriental	2,1	1,4	2,0
	Indígena	2,5	1,4	2,4
	Negro	12,1	7,8	11,6
	Mestiço	35,1	40,1	35,7
	Outra	13,4	10,2	13,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Branco	33,9	41,7	37,1
	Asiático/Oriental	0,7	1,0	0,8
	Indígena	1,7	2,5	2,0
	Negro	13,0	6,7	10,4
	Mestiço	43,2	40,5	42,1
	Outra	7,5	7,6	7,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Branco	62,9	87,6	69,7
	Asiático/Oriental	0,5	1,1	0,7
	Indígena	1,0	1,0	1,0
	Negro	21,3	3,4	16,4
	Mestiço	11,0	4,8	9,3
	Outra	3,2	2,1	2,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Branco	39,0	53,5	40,9
	Asiático/Oriental	1,9	0,4	1,7
	Indígena	2,1	0,9	1,9
	Negro	11,3	4,2	10,4
	Mestiço	33,1	27,2	32,4
	Outra	12,6	13,7	12,7
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 2.6 - (continuação)

Capital ²	Cor/raça	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Rio de Janeiro ³	Branco	44,3		44,3
	Asiático/Oriental	1,3		1,3
	Indígena	3,2		3,2
	Negro	18,4		18,4
	Mestiço	26,7		26,7
	Outra	6,0		6,0
	Total	100,0		100,0
Salvador ³	Branco	17,3		17,3
	Asiático/Oriental	0,9		0,9
	Indígena	2,1		2,1
	Negro	42,2		42,2
	Mestiço	30,6		30,6
	Outra	6,9		6,9
	Total	100,0	...	100,0
São Paulo	Branco	68,6	74,9	70,8
	Asiático/Oriental	6,7	5,4	6,2
	Indígena	1,3	1,0	1,2
	Negro	8,7	5,1	7,4
	Mestiço	9,5	9,4	9,5
	Outra	5,2	4,2	4,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Branco	27,1	38,3	30,7
	Asiático/Oriental	0,9	1,4	1,1
	Indígena	2,4	2,2	2,3
	Negro	22,5	11,4	18,9
	Mestiço	34,4	36,4	35,1
	Outra	12,7	10,3	12,0
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002. Notas: Foi perguntado aos alunos: *Como você define a sua cor ou raça? ...* Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que há uma associação entre as variáveis dependência administrativa e cor/raça.

(3) Há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança de 95%.

Contudo, um dado novo se revela nesta pesquisa, em relação a outras realizadas pela UNESCO sobre juventudes nas escolas, qual seja, a maior visibilidade da população negra, considerando sua auto-identificação.

Não faz parte do quadro de referência analítica desta pesquisa explorar mais detidamente os sentidos sobre a singularidade dos achados quanto à auto-identificação racial de alunos do ensino médio, mas levantam-se como hipóteses: 1) nesta pesquisa, diferentemente de outras da UNESCO, trabalha-se com uma juventude mais velha, que está cursando o ensino médio; 2) a crescente socialização de um *ethos* contrário à discriminação racial e campanhas, em particular de entidades do Movimento Negro, pela elevação da auto-estima da população negra, que se materializou no Censo 2000 pela consigna "não deixe passar em branco a sua cor", para que a população negra se registrasse como tal.

As entidades do Movimento Negro insistem que a categoria de *cor/raça* negra compreende tanto os considerados como negros quanto os denominados mestiços. Contudo, é prática corrente a referência em separado de tais categorias. De fato, segundo os dados da Tabela 2.6, apenas em Salvador e em Porto Alegre os percentuais dos que se auto-identificam como negros superam os percentuais dos que se percebem como mestiços. Não se pode perder de vista que, embora o número dos que se declaram negros em Porto Alegre seja superior aos do que se declaram mestiços, ambos têm aí uma baixa representação, ao contrário de Salvador, onde, como já foi dito, é bastante expressiva a proporção de alunos que se declara negra (42,2%). Há que se considerar que, em Salvador, a amostra desta pesquisa se refere somente a escolas públicas, onde a presença dos que se auto-identificam como negros e mestiços tende a superar os que assim o fazem nas escolas privadas. Mas, o efeito região na auto-identificação por *cor/raça* persiste, pois no caso do Rio de Janeiro, onde a amostra também se restringe a escolas públicas, a proporção dos que se declararam negros (18,4%) é mais de duas vezes inferior aos que se declaram brancos (44,3%).

A proporção dos que se declaram como asiático ou oriental é um pouco superior nas escolas privadas em relação a escolas públicas estaduais, contudo tal grupo étnico racial congrega na maioria das cidades

pesquisadas entre 1% e 2%, tendo uma maior expressão somente em São Paulo (6,2%), o que se alinha ao perfil da população total segundo dados censitários. Também os que se declaram como indígena são menos expressivos — tendendo a menos de 3% —, com exceção do Rio de Janeiro com 3,2% e de Belém, onde perfazem cerca de 5,0% dos alunos do ensino médio e, neste caso, contrariamente ao caso dos asiáticos/ orientais, estariam mais representados em escolas públicas.

Nas escolas públicas, a proporção dos que se declaram brancos tende a ser inferior ao que se encontra nas escolas privadas, ao mesmo tempo em que a proporção de alunos que se identificam como negros ou mestiços é mais alta nas escolas públicas que nas privadas. Por exemplo, em Maceió, a proporção dos que se identificam como negros nas escolas públicas é duas vezes superior aos que assim o fazem nas escolas privadas - 13,0% e 6,7%, respectivamente. Em Porto Alegre, a distância entre as escolas privadas e as públicas quanto à composição racial dos alunos é ainda maior, onde a proporção dos que se dizem negros nas escolas públicas é quase sete vezes mais alta do que a encontrada em escolas privadas: 21,3% e 3,4%, respectivamente.

Corroborar-se, assim, observação de diferentes pesquisas que analisam a composição social e racial das escolas públicas e que destacam a importância desta para a população negra e a possível associação entre pobreza e identidade negra, o que, no caso, se configuraria pelo menor acesso dos negros às escolas privadas (ver, entre outros, Henriques, 2002, e Silva, 2002).

O debate sobre identidade racial passa tanto pela autopercepção como pela forma como se é percebido pelos outros, ou seja, a questão da alteridade (Carneiro, 2000; Castro, 2000a, e Said, 1979, entre outros). Nesta pesquisa, pergunta-se ao professor *como ele define a cor ou raça da maioria dos seus alunos*, o que se apresenta na Tabela 2.7.

Surpreendem as discrepâncias de percepções sobre a raça ou cor dos alunos entre estes e os professores, tanto nas escolas públicas como nas privadas, considerando as três categorias étnico/raciais que concentram a maior proporção de respostas, isto é, branco, negro e mestiço. Tais discrepâncias alertam para possíveis problemas de reprodução de estereótipos nas escolas e a complexidade de lidar com o racismo nesse ambiente.

TABELA 2.7 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo identificação de cor/ raça de seus alunos e capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital	Cor/raça	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Mestiços	81,3	54,7	75,5
	Branco	5,5	39,6	12,8
	Negro	3,4	0,0	2,6
	Asiáticos/Orientais	0,2	0,0	0,2
	Indígena	0,2	0,0	0,2
	Outra	9,5	5,8	8,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Mestiços	72,8	27,1	49,5
	Branco	20,5	70,7	46,2
	Negro	4,1	0,0	2,0
	Asiáticos/Orientais	0,0	0,4	0,2
	Indígena	0,0	0,0	0,0
	Outra	2,6	1,8	2,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Mestiços	72,3	39,7	57,3
	Branco	16,9	55,0	34,5
	Negro	5,1	0,7	3,0
	Asiáticos/Orientais	0,0	0,0	0,0
	Indígena	0,6	0,0	0,3
	Outra	5,1	4,6	4,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Mestiços	22,3	19,2	20,8
	Branco	75,3	80,3	77,8
	Negro	0,2	0,2	0,2
	Asiáticos / Orientais	0,4	0,0	0,2
	Indígena	0,0	0,0	0,0
	Outra	1,8	0,2	1,0
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 2.7 - (continuação)

Capital	Cor/raça	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Goiânia	Mestiços	56,3	26,9	43,9
	Branços	42,6	72,0	55,0
	Negros	0,4	0,5	0,4
	Asiáticos/Orientais	0,0	0,0	0,0
	Indígena	0,0	0,0	0,0
	Outra	0,8	0,5	0,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Mestiços	80,6	69,3	77,9
	Branços	9,3	28,7	13,9
	Negros	2,5	0,0	1,9
	Asiáticos/Orientais	0,0	0,0	0,0
	Indígena	1,5	0,0	1,2
	Outra	6,2	2,0	5,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Mestiços	72,5	54,4	61,9
	Branços	15,7	41,4	30,8
	Negros	4,2	0,6	2,1
	Asiáticos/Orientais	0,0	0,0	0,0
	Indígena	0,8	0,0	0,4
	Outra	6,8	3,6	4,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Mestiços	36,3	1,7	15,4
	Branços	61,9	98,0	83,7
	Negros	1,8	0,0	0,7
	Asiáticos/Orientais	0,0	0,0	0,0
	Indígena	0,0	0,0	0,0
	Outra	0,0	0,3	0,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Mestiços	59,3	63,0	60,7
	Branços	24,7	33,3	28,1
	Negros	3,7	1,9	3,0
	Asiáticos/Orientais	0,0	0,0	0,0
	Indígena	0,0	0,0	0,0
	Outra	12,3	1,9	8,1
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 2.7 - (continuação)

Capital	Cor/raça	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Rio de Janeiro	Mestiços	73,4		73,4
	Branços	14,2		14,2
	Negros	9,6		9,6
	Asiáticos/Orientais	0,0		0,0
	Indígena	0,0		0,0
	Outra	2,8		2,8
	Total	100,0	...	100,0
Salvador	Mestiços	59,5		59,5
	Branços	1,5		1,5
	Negros	36,0		36,0
	Asiáticos/Orientais	0,0		0,0
	Indígena	0,2		0,2
	Outra	2,8		2,8
	Total	100,0		100,0
São Paulo	Mestiços	38,2	17,1	22,3
	Branços	59,9	81,1	75,9
	Negros	0,7	0,7	0,7
	Asiáticos/Orientais	0,0	0,0	0,0
	Indígena	0,7	0,0	0,2
	Outra	0,7	1,1	1,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Mestiços	83,9	66,0	76,9
	Branços	6,6	28,2	15,0
	Negros	4,5	2,9	3,9
	Asiáticos/Orientais	0,0	0,0	0,0
	Indígena	0,0	0,0	0,0
	Outra	5,0	2,9	4,2
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Como você define a cor ou raça da maioria do seus alunos?*

... Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 6.722

A leitura das Tabelas 2.6 e 2.7 sugerem que:

- 1) A proporção de estudantes que se auto-identifica como branca é maior do que a proporção de professores que identificam seus alunos como brancos. Em alguns lugares, a distância entre a autopercepção do aluno e a definição dada a esse pelo professor é bastante ampla. Por exemplo, enquanto nas escolas públicas de Salvador 17,3% dos alunos se auto-identificam como brancos, apenas 1,5% dos professores pesquisados afirmam que seus alunos pertencem a tal categoria.
- 2) Se, por um lado, os alunos tendem a se "branquear", por outro, os professores pesquisados tendem a "mestiçar" os alunos. Na maioria das cidades analisadas, a proporção de alunos considerados mestiços pelos professores é muito mais alta que aquela de alunos que assim se identificam. Por exemplo, nas escolas públicas do Rio de Janeiro, segundo os professores pesquisados, cerca de 73,4% dos alunos seriam mestiços. Mas, grande parte dos alunos não concorda com tal definição e se vê pertencente a outra categoria racial. Nessa cidade, a proporção de alunos que se considera mestiça é de apenas 26,7%.
- 3) Impressiona ainda mais a invisibilidade imposta ao aluno que se identifica como negro. Quer nas escolas públicas quer nas escolas privadas, a proporção de professores pesquisados que definem seus alunos como negros é bastante inferior à proporção de alunos que se consideram negros. Em Porto Alegre, por exemplo, 21,3% dos alunos de escolas públicas se autotransferem como negros, já os professores pesquisados consideram que apenas 1,8% dos alunos dessas escolas seriam negros. Note-se que a identificação do aluno como negro, na amostra de professores, com exceção de Salvador (36,0%), tende a ser não só mais baixa que o auto-registrado pelos alunos, como a ter realmente uma baixa expressão. Mesmo nas escolas públicas, segundo os professores pesquisados, o comum é que apenas de 1% a 5% dos alunos sejam percebidos como negros.

2.1.2 Estrutura familiar: família original e família constituída

Considera-se nesta análise as seguintes tipologias de família: o núcleo familiar original, que é aquele formado por parentes consangüíneos e/ou pessoas que não são parentes dos alunos (Tabela 2.8A); e o núcleo familiar constituído pelo aluno, que pode ser de dois tipos -formado pelo aluno/a e companheira/o e/ou filhos, ou a família unipessoal, ou seja, o aluno vivendo sozinho (Tabela 2.8B). Dessa forma, tem-se alguma medida da possível carga de apoio socioeconômico e dependência familiar, bem como os casos em que os jovens já estariam inseridos em ambiências familiares de maior exigência e típicas de fase de maturidade, como o ter filhos e esposas, maridos ou companheiro/a.

De acordo com os dados da Tabela 2.8A, é relativamente baixa a proporção dos alunos que citam viver em famílias nucleares simples, caso dos que vivem com pai, mãe e outros parentes. A variação dos que só vivem com pai e mãe é de 14,5% em Porto Alegre a 5,3% em Teresina.

TABELA 2.8A - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a indicação das pessoas com as quais moram e capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital	Pessoas com as quais moram	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Pai/padrasto e mãe/madrasta	4,9	10,2	5,7
	Somente mãe/madrasta	5,9	9,1	6,3
	Somente pai/padrasto	1,4	1,0	1,3
	Pai, mãe e irmãos	56,9	66,3	58,2
	Somente irmãos	5,9	5,4	5,8
	Outros parentes (avós, tios...)	12,6	16,2	13,1
	Pessoas que não são parentes	4,6	1,0	4,1
Belo Horizonte	Pai/padrasto e mãe/madrasta	6,6	10,1	7,2
	Somente mãe/madrasta	7,9	10,4	8,4
	Somente pai/padrasto	1,5	1,7	1,6
	Pai, mãe e irmãos	67,9	69,9	68,3
	Somente irmãos	8,4	8,6	8,5
	Outros parentes (avós, tios...)	11,0	9,3	10,7
	Pessoas que não são parentes	1,5	1,5	1,5

TABELA 2.8A - (continuação)

Capital	Pessoas com as quais moram	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
	Pai/padrasto e mãe/madrasta	7,7	11,4	8,4
	Somente mãe/madrasta	7,4	8,2	7,5
	Somente pai/padrasto	1,4	1,4	1,4
Cuiabá	Pai, mãe e irmãos	65,7	70,0	66,5
	Somente irmãos	5,5	4,9	5,4
	Outros parentes (avós, tios...)	9,8	11,3	10,1
	Pessoas que não são parentes	2,3	0,6	2,0
	Pai/padrasto e mãe/madrasta	10,8	16,8	12,2
	Somente mãe/madrasta	10,4	11,0	10,5
	Somente pai/padrasto	1,9	1,9	1,9
Curitiba	Pai, mãe e irmãos	65,9	68,7	66,6
	Somente irmãos	5,6	5,7	5,7
	Outros parentes (avós, tios...)	10,0	8,6	9,7
	Pessoas que não são parentes	1,5	0,9	1,4
	Pai/padrasto e mãe/madrasta	7,6	9,7	7,9
	Somente mãe/madrasta	8,2	8,5	8,2
	Somente pai/padrasto	2,0	1,4	1,9
Goiânia	Pai, mãe e irmãos	54,5	70,8	57,2
	Somente irmãos	9,7	7,1	9,3
	Outros parentes (avós, tios...)	10,8	10,1	10,6
	Pessoas que não são parentes	4,2	1,8	3,8
	Pai/padrasto e mãe/madrasta	4,6	14,7	5,8
	Somente mãe/madrasta	6,8	10,2	7,2
	Somente pai/padrasto	1,6	2,3	1,7
Macapá	Pai, mãe e irmãos	53,9	64,0	55,1
	Somente irmãos	9,0	3,6	8,4
	Outros parentes (avós, tios...)	9,2	17,8	10,3
	Pessoas que não são parentes	3,6	2,0	3,4
	Pai/padrasto e mãe/madrasta	3,9	10,7	6,7
	Somente mãe/madrasta	7,4	10,2	8,6
	Somente pai/padrasto	1,4	0,8	1,2
Maceió	Pai, mãe e irmãos	61,8	68,6	64,6
	Somente irmãos	7,7	6,4	7,2
	Outros parentes (avós, tios...)	10,3	12,0	11,0
	Pessoas que não são parentes	0,8	1,6	1,1

TABELA 2.8A - (continuação)

Capital	Pessoas com as quais moram	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Porto Alegre	Pai/padrasto e mãe/madrasta	12,6	19,8	14,5
	Somente mãe/madrasta	11,8	12,6	12,0
	Somente pai/padrasto	1,9	2,2	2,0
	Pai, mãe e irmãos	58,1	63,3	59,5
	Somente irmãos	3,4	4,9	3,8
	Outros parentes (avós, tios...)	10,5	7,7	9,7
	Pessoas que não são parentes	1,5	0,8	1,3
Rio Branco	Pai/padrasto e mãe/madrasta	9,4	14,9	10,1
	Somente mãe/madrasta	7,7	8,8	7,8
	Somente pai/padrasto	3,3	1,9	3,2
	Pai, mãe e irmãos	55,0	67,6	56,6
	Somente irmãos	4,7	4,1	4,7
	Outros parentes (avós, tios...)	10,1	9,6	10,0
	Pessoas que não são parentes	2,5	2,9	2,6
Rio de Janeiro	Pai/padrasto e mãe/madrasta	9,9		9,9
	Somente mãe/madrasta	10,9		10,9
	Somente pai/padrasto	2,1		2,1
	Pai, mãe e irmãos	59,8		59,8
	Somente irmãos	5,7		5,7
	Outros parentes (avós, tios...)	11,8		11,8
	Pessoas que não são parentes	1,5		1,5
Salvador	Pai/padrasto e mãe/madrasta	8,3		8,3
	Somente mãe/madrasta	9,4		9,4
	Somente pai/padrasto	2,4		2,4
	Pai, mãe e irmãos	60,6		60,6
	Somente irmãos	7,7		7,7
	Outros parentes (avós, tios...)	10,2		10,2
	Pessoas que não são parentes	2,1		2,1
São Paulo	Pai/padrasto e mãe/madrasta	10,5	15,8	12,3
	Somente mãe/madrasta	7,3	8,6	7,7
	Somente pai/padrasto	2,2	1,6	2,0
	Pai, mãe e irmãos	72,3	72,6	72,4
	Somente irmãos	2,8	3,6	3,1
	Outros parentes (avós, tios...)	9,0	9,5	9,2
	Pessoas que não são parentes	0,4	0,6	0,5

TABELA 2.8A - (continuação)

Capital	Pessoas com as quais moram	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Teresina	Pai/padrasto e mãe/madrasta	4,0	8,1	5,3
	Somente mãe/madrasta	5,8	6,6	6,1
	Somente pai/padrasto	1,4	1,4	1,4
	Pai, mãe e irmãos	59,9	69,2	62,9
	Somente irmãos	6,7	6,7	6,7
	Outros parentes (avós, tios...)	10,0	12,0	10,6
	Pessoas que não são parentes	5,5	2,3	4,5

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Marque todas as pessoas que moram com você: ...* Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) As respostas não são auto-excludentes.

As famílias chefiadas por mulheres vêm crescendo no Brasil. Vários autores já chamam a atenção para a importância de políticas públicas para tal grupo familiar, que costuma estar sobre-representado na pobreza (Berquó, Oliveira e Cavenaghi, 1990). No caso dos alunos de ensino médio, tal tipo de família (quando não se considera a presença de outros parentes ou não-parentes), não necessariamente se destaca, apresentando um perfil de distribuição, entre as capitais, muito similar ao das famílias nucleares simples. Vivem somente com a mãe e madrasta, cerca de 12,0% em Porto Alegre e 6,1% dos jovens em Teresina, estando as demais capitais situadas entre tais extremos.

Contudo, a proporção dos que citam que vivem só com a mãe é bem superior àquela dos que indicam que vivem só com o pai - entre 1,2% em Maceió e 3,2% em Rio Branco.

Outro quadro se apresenta quando se trata de família extensa. Mais da metade dos alunos mencionam que vivem com pai, mãe e irmãos, sendo que em São Paulo chegam a 72,4% os que se enquadram nessa categoria.

Já a referência à convivência somente com irmãos estaria, em 5 cidades, em torno de 5% a 7%, o que é mais baixo do que os casos de alunos que vivem com outros parentes, em torno de 10% a 12%.

A proporção de jovens que residem com pessoas que não são pais nem parentes varia de 4,5% em Teresina a 1,1% em Maceió.

A partir dos dados apresentados na Tabela 2.8B, é possível delinear os casos em que os alunos moram sozinhos, situação onde não mais contariam com o mesmo suporte familiar oferecido àqueles que residem com os pais. Esse dado não apresenta singularidades regionais. De fato, somente Rio Branco (2,3%) tem expressão superior a 2% em tais casos.

TABELA 2.8B - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a indicação das pessoas com as quais moram e capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital	Pessoas com as quais moram	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Filho(s) ou filhas(s)	10,1	0,9	8,8
	Companheiro(a) ou marido/mulher	8,8	0,5	7,6
	Mora sozinho	1,3	0,6	1,2
Belo Horizonte	Filho(s) ou filhas(s)	2,9	0,8	2,5
	Companheiro(a) ou marido/mulher	3,2	0,3	2,6
	Mora sozinho	0,7	0,6	0,7
Cuiabá	Filho(s) ou filhas(s)	4,9	1,0	4,2
	Companheiro(a) ou marido/mulher	4,9	0,7	4,1
	Mora sozinho	0,8	0,6	0,7
Curitiba	Filho(s) ou filhas(s)	3,9	0,8	3,2
	Companheiro(a) ou marido/mulher	3,7	0,6	3,0
	Mora sozinho	0,7	0,6	0,7
Goiânia	Filho(s) ou filhas(s)	7,0	0,8	6,0
	Companheiro(a) ou marido/mulher	6,9	0,6	5,9
	Mora sozinho	2,2	0,8	1,9
Macapá	Filho(s) ou filhas(s)	11,6	1,1	10,3
	Companheiro(a) ou marido/mulher	12,1	0,2	10,7
	Mora sozinho	1,9	0,2	1,7
Maceió	Filho(s) ou filhas(s)	10,3	1,7	6,8
	Companheiro(a) ou marido/mulher	11,6	2,1	7,8
	Mora sozinho	0,9	0,7	0,8
Porto Alegre	Filho(s) ou filhas(s)	7,1	1,3	5,5
	Companheiro(a) ou marido/mulher	5,5	0,5	4,2
	Mora sozinho	0,5	0,2	0,5
Rio Branco	Filho(s) ou filhas(s)	8,9	0,8	7,9
	Companheiro(a) ou marido/mulher	9,6	0,8	8,5
	Mora sozinho	2,6	0,4	2,3

TABELA 2.8B - (continuação)

Capital	Pessoas com as quais moram	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Rio de Janeiro	Filho(s) ou filhas (s)	7,4		7,4
	Companheiro(a) ou marido/mulher	6,7		6,7
	Mora sozinho	1,4		1,4
Salvador	Filho(s) ou filhas (s)	7,9		7,9
	Companheiro(a) ou marido/mulher	8,5		8,5
	Mora sozinho	1,6		1,6
São Paulo	Filho(s) ou filhas(s)	0,9	1,4	1,1
	Companheiro(a) ou marido/mulher	0,2	0,7	0,4
	Mora sozinho	0,2	0,4	0,3
Teresina	Filho(s) ou filhas(s)	7,1	2,7	5,7
	Companheiro (a) ou marido/mulher	7,1	2,0	5,5
	Mora sozinho	1,5	0,7	1,2

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Marque todas as pessoas que moram com você:*

... Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) As respostas não são auto-excludentes.

No caso de convivência com filhos, as proporções são muito similares aos que declaram que vivem com pai e mãe (ver Tabelas 2.8A e 2.8B). Vivem com filhos ou filhas 10,3% dos alunos em Macapá e 1,1% em São Paulo, o que também sinaliza para a heterogeneidade de situações entre as cidades. O comum é que mais de 5% dos alunos de ensino médio citem que residem com filhos. Como os dados somente se referem ao perfil familiar de residência, possivelmente é bem mais alta a proporção de jovens com filhos.

No caso de alunos que mencionam conviver com companheiro/a ou marido/mulher o recorrido vai de 0,4% em São Paulo a 10,7% em Macapá. Ressalta-se que também nesse caso há uma relativa diversidade de situações por cidade, tendendo a ser um pouco maior nas capitais do Norte, Nordeste e Centro-Oeste o número de famílias constituídas, ou seja, alunos vivendo com filhos e/ou companheiros.

2.1.3 Grau de escolaridade dos pais

Os dados referentes à escolaridade dos pais dos alunos não demonstram diferenças significativas entre a situação da mãe e a do pai, segundo as Tabelas 2.9 e 2.10.

TABELA 2.9 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo escolaridade do pai e capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital ²	Escolaridade do pai	Dependência Administrativa (%)		Total ³
		Pública	Privada	
Belém	Analfabeto/só assina o nome	12,2	0,8	10,3
	Até a 4ª série	22,9	3,2	19,8
	Entre a 5ª e a 8ª série	30,4	8,3	26,9
	Segundo grau incompleto	12,7	9,0	12,1
	Segundo grau completo	16,6	31,0	18,9
	Superior completo/incompleto	5,2	47,8	12,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Analfabeto/só assina o nome	9,1	1,5	7,6
	Até a 4ª série	35,1	3,4	28,7
	Entre a 5ª e a 8ª série	27,4	5,4	23,0
	Segundo grau incompleto	10,0	5,6	9,1
	Segundo grau completo	12,9	20,2	14,3
	Superior completo/incompleto	5,6	63,8	17,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Analfabeto/só assina o nome	7,0	1,5	5,9
	Até a 4ª série	23,5	6,3	20,1
	Entre a 5ª e a 8ª série	29,3	8,4	25,1
	Segundo grau incompleto	10,5	9,4	10,3
	Segundo grau completo	21,1	25,6	22,0
	Superior completo/incompleto	8,5	48,8	16,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Analfabeto/só assina o nome	4,0	1,6	3,4
	Até a 4ª série	23,2	3,9	18,5
	Entre a 5ª e a 8ª série	23,0	6,1	18,9
	Segundo grau incompleto	12,2	7,3	11,0
	Segundo grau completo	23,3	23,6	23,4
	Superior completo/incompleto	14,1	57,5	24,7
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 2.9 - (continuação)

Capital ²	Escolaridade do pai	Dependência Administrativa (%)		Total ³
		Pública	Privada	
Goiânia	Analfabeto/só assina o nome	10,8	2,0	9,2
	Até a 4ª série	27,4	2,3	22,8
	Entre a 5ª e a 8ª série	25,3	6,5	21,8
	Segundo grau incompleto	12,8	7,8	11,9
	Segundo grau completo	15,9	27,1	18,0
	Superior completo/incompleto	7,7	54,4	16,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Analfabeto/só assina o nome	19,3	1,0	16,9
	Até a 4ª série	21,8	4,1	19,5
	Entre a 5ª e a 8ª série	24,4	11,3	22,7
	Segundo grau incompleto	12,1	9,0	11,7
	Segundo grau completo	17,5	35,8	19,9
	Superior completo/incompleto	5,0	38,9	9,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Analfabeto/só assina o nome	25,1	2,5	15,5
	Até a 4ª série	32,1	8,4	22,0
	Entre a 5ª e a 8ª série	19,8	11,6	16,3
	Segundo grau incompleto	7,3	10,2	8,5
	Segundo grau completo	11,7	31,0	19,9
	Superior completo/incompleto	4,1	36,3	17,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Analfabeto/só assina o nome	5,1	1,7	4,1
	Até a 4ª série	15,5	2,7	11,8
	Entre a 5ª e a 8ª série	31,0	6,3	23,8
	Segundo grau incompleto	13,1	5,1	10,7
	Segundo grau completo	22,2	23,0	22,4
	Superior completo/incompleto	13,3	61,2	27,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Analfabeto/só assina o nome	19,2	1,6	16,8
	Até a 4ª série	25,2	5,4	22,4
	Entre a 5ª e a 8ª série	20,4	8,3	18,7
	Segundo grau incompleto	11,7	8,7	11,3
	Segundo grau completo	13,6	30,8	16,0
	Superior completo/incompleto	9,8	45,3	14,7
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 2.9 - (continuação)

Capital ²	Escolaridade do pai	Dependência Administrativa (%)		Total ³
		Pública	Privada	
Rio de Janeiro	Analfabeto/só assina o nome	8,3		8,3
	Até a 4ª série	20,4		20,4
	Entre a 5ª e a 8ª série	27,9		27,9
	Segundo grau incompleto	10,9		10,9
	Segundo grau completo	22,9		22,9
	Superior completo/incompleto	9,5		9,5
	Total	100,0	...	100,0
Salvador	Analfabeto/só assina o nome	12,7		12,7
	Até a 4ª série	22,0		22,0
	Entre a 5ª e a 8ª série	27,0		27,0
	Segundo grau incompleto	12,0		12,0
	Segundo grau completo	20,3		20,3
	Superior completo/incompleto	6,0		6,0
	Total	100,0	...	100,0
São Paulo	Analfabeto/só assina o nome	4,1	1,9	3,4
	Até a 4ª série	12,5	6,4	10,4
	Entre a 5ª e a 8ª série	17,8	11,7	15,7
	Segundo grau incompleto	12,1	8,6	10,9
	Segundo grau completo	23,9	24,9	24,2
	Superior completo/incompleto	29,6	46,4	35,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Analfabeto/só assina o nome	29,2	7,1	21,6
	Até a 4ª série	31,9	13,0	25,4
	Entre a 5ª e a 8ª série	20,9	15,0	18,9
	Segundo grau incompleto	7,6	12,2	9,2
	Segundo grau completo	8,5	26,6	14,7
	Superior completo/incompleto	2,0	26,0	10,3
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Marque até quando seu pai/padrasto e sua mãe/madrasta estudaram: ...* Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que há uma associação entre as variáveis dependência administrativa e escolaridade do pai.

(3) Não há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança **de 95%**.

De forma geral, predominam três categorias: aqueles que estudaram até a 4ª série, os que cursaram o ensino fundamental e os que concluíram o ensino médio. Mas chama atenção o índice de pais/mães com formação de nível superior. Os pais, o recorrido vai de 27,2% em Porto Alegre a 6,0% em Salvador, o que indica a relativa heterogeneidade de situações socioeducacionais dos pais dos alunos entre as capitais estudadas. Considerando-se as mães, no estrato que congrega aquelas com curso superior completo/incompleto ou mais, o recorrido vai de 27,4% em São Paulo a 6,0% em Salvador, confirmando a tendência à diversidade de situações regionais (Tabela 2.10).

TABELA 2.10 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo escolaridade da mãe e capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital ²	Escolaridade da mãe	Dependência Administrativa (%)		Total ³
		Pública	Privada	
Belém	Analfabeto/só assina o nome	10,2	0,3	8,7
	Até a 4ª série	23,6	2,1	20,3
	Entre a 5ª e a 8ª série	31,6	7,4	27,8
	Segundo grau incompleto	12,8	9,7	12,3
	Segundo grau completo	17,4	37,2	20,5
	Superior completo/incompleto	4,3	43,5	10,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Analfabeto/só assina o nome	8,2	1,2	6,8
	Até a 4ª série	38,2	3,1	31,3
	Entre a 5ª e a 8ª série	27,3	4,7	22,9
	Segundo grau incompleto	7,5	4,9	7,0
	Segundo grau completo	14,1	26,7	16,5
	Superior completo/incompleto	4,8	59,5	15,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Analfabeto/só assina o nome	6,9	1,0	5,7
	Até a 4ª série	21,0	4,5	17,7
	Entre a 5ª e a 8ª série	28,2	7,3	24,0
	Segundo grau incompleto	10,5	7,5	9,9
	Segundo grau completo	21,5	27,5	22,7
	Superior completo/incompleto	11,9	52,3	19,9
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 2.10 - (continuação)

Capital ²	Escolaridade da mãe	Dependência Administrativa (%)		Total ³
		Pública	Privada	
Curitiba	Analfabeto/só assina o nome	4,2	1,6	3,6
	Até a 4ª série	24,9	4,0	19,9
	Entre a 5ª e a 8ª série	24,8	8,4	20,9
	Segundo grau incompleto	13,6	7,5	12,2
	Segundo grau completo	21,8	28,2	23,3
	Superior completo/incompleto	10,8	50,4	20,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Analfabeto/só assina o nome	9,8	1,6	8,3
	Até a 4ª série	24,5	1,5	20,4
	Entre a 5ª e a 8ª série	27,8	5,5	23,8
	Segundo grau incompleto	12,3	7,7	11,5
	Segundo grau completo	17,2	30,1	19,5
	Superior completo/incompleto	8,4	53,6	16,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Analfabeto/só assina o nome	17,7	0,7	15,5
	Até a 4ª série	19,4	4,2	17,4
	Entre a 5ª e a 8ª série	30,2	4,9	26,9
	Segundo grau incompleto	9,5	11,5	9,8
	Segundo grau completo	17,7	40,3	20,7
	Superior completo/incompleto	5,5	38,3	9,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Analfabeto/só assina o nome	24,2	3,0	15,1
	Até a 4ª série	29,3	7,3	19,9
	Entre a 5ª e a 8ª série	20,4	10,9	16,3
	Segundo grau incompleto	8,1	9,5	8,7
	Segundo grau completo	12,5	31,9	20,8
	Superior completo/incompleto	5,4	37,5	19,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Analfabeto/só assina o nome	5,4	1,7	4,4
	Até a 4ª série	16,4	2,6	12,5
	Entre a 5ª e a 8ª série	32,1	3,8	24,2
	Segundo grau incompleto	12,2	5,0	10,2
	Segundo grau completo	21,2	26,3	22,6
	Superior completo/incompleto	12,8	60,6	26,1
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 2.10 - (continuação)

Capital ²	Escolaridade da mãe	Dependência Administrativa (%)		Total ³
		Pública	Privada	
Rio Branco	Analfabeto/só assina o nome	13,1	0,4	11,4
	Até a 4ª série	25,8	2,9	22,7
	Entre a 5ª e a 8ª série	23,1	5,4	20,7
	Segundo grau incompleto	10,6	9,3	10,4
	Segundo grau completo	18,9	35,6	21,2
	Superior completo/incompleto	8,5	46,3	13,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Analfabeto/só assina o nome	7,0		7,0
	Até a 4ª série	23,1		23,1
	Entre a 5ª e a 8ª série	28,3		28,3
	Segundo grau incompleto	13,7		13,7
	Segundo grau completo	21,4		21,4
	Superior completo/incompleto	6,5		6,5
	Total	100,0	..	100,0
Salvador	Analfabeto/só assina o nome	13,2		13,2
	Até a 4ª série	24,4		24,4
	Entre a 5ª e a 8ª série	25,8		25,8
	Segundo grau incompleto	11,5		11,5
	Segundo grau completo	19,0		19,0
	Superior completo/incompleto	6,0		6,0
	Total	100,0		100,0
São Paulo	Analfabeto/só assina o nome	5,5	1,9	4,3
	Até a 4ª série	13,7	6,2	11,1
	Entre a 5ª e a 8ª série	23,4	12,8	19,8
	Segundo grau incompleto	10,2	9,0	9,8
	Segundo grau completo	26,7	29,5	27,7
	Superior completo/incompleto	20,5	40,6	27,4
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 2.10 - (continuação)

Capital ²	Escolaridade da mãe	Dependência Administrativa (%)		Total ³
		Pública	Privada	
Teresina	Analfabeto/só assina o nome	22,7	5,2	16,8
	Até a 4ª série	33,2	11,2	25,7
	Entre a 5ª e a 8ª série	22,2	14,2	19,5
	Segundo grau incompleto	7,8	10,2	8,6
	Segundo grau completo	10,8	32,2	18,0
	Superior completo/incompleto	3,3	27,0	11,3
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Marque até quando seu pai/padrasto e sua mãe/madrasta estudaram: ...* Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que há uma associação entre as variáveis dependência administrativa e escolaridade da mãe.

(3) Não há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança de 95%.

Levando em conta a dependência administrativa da escola, percebe-se que os pais e mães de alunos das escolas privadas apresentam um nível de escolaridade bem mais elevado que os pais daqueles que estão nas escolas públicas, o que sugere uma clivagem social entre alunos das duas dependências administrativas citadas. Em Maceió, por exemplo, enquanto 25,1% dos pais de alunos de escolas públicas são analfabetos ou assinam apenas o nome, apenas 2,5% deles nas escolas privadas se encaixam nessa categoria, segundo informações dos alunos. Em Porto Alegre, 60,6% das mães de alunos das escolas privadas possuem formação superior, contra 12,8% das escolas públicas (ver Tabela 2.10). Insiste-se que a pirâmide escolar dos pais de alunos de escolas públicas e privadas está invertida - enquanto a maioria dos pais dos alunos das escolas privadas teve acesso ao ensino superior, poucos são os pais de alunos de escolas públicas que passaram do ensino fundamental.

Essa tendência é uma indicação de que os alunos da rede pública chegam à escola, em tese, com uma bagagem cultural menor. Essa situação reforça a importância do papel da escola pública como um espaço para o desenvolvimento do potencial desses jovens. Para que isso ocorra, é fundamental que a escola pública ofereça um ensino de qualidade, de modo a superar as desvantagens dos jovens no nível familiar. Essa tese encontra respaldo em estudos como o de Rios Neto (2002).

Em seu trabalho sobre o impacto da educação materna na progressão escolar por série no Brasil, Rios demonstra que não há propriamente determinismo quanto à influência do nível de escolaridade da mãe sobre o desempenho escolar de crianças e jovens, ainda que essa seja importante. O autor indica, por meio de modelos de simulação, que o nível educacional do professor pode eliminar tal efeito, ou seja, que a escola pode ter um efeito mais importante na progressão escolar, em particular nas primeiras séries, que o nível de escolaridade da mãe, quando os alunos dispõem de professores com boa formação.

A principal conclusão do trabalho refere-se ao efeito substituição entre a escolaridade média dos professores e a escolaridade materna, efeito este que é importante na probabilidade de progressão na primeira série. Cabe lembrar que a análise descritiva introdutória mostrou que esta progressão foi a mais importante na explicação do aumento na escolaridade média brasileira durante grande parte da segunda metade do século XX no Brasil. Uma possível implicação política do trabalho seria que os melhores professores de escolas públicas deveriam lecionar preferencialmente nas séries mais baixas e nas regiões e áreas das cidades onde os alunos sejam filhos de mães menos escolarizadas, neste caso, o efeito substituição de equidade estaria sendo potencializado (Rios Neto, 2002: 22).

2.1.4 Filiação religiosa

Os alunos seguem a tendência censitária para a população total no que se refere à filiação religiosa declarada. Mais da metade dos jovens matriculados no ensino médio em todas as capitais pesquisadas se declaram adeptos da religião católica (Tabela 2.11). O maior percentual de jovens católicos foi encontrado em Teresina, 82,3%, e o menor no Rio de Janeiro, com 52,2%.

A segunda religião mais citada pelos jovens é a evangélica, somando 28,9% no Rio de Janeiro e 7,1% em Porto Alegre.

Chama atenção o número de jovens que afirmam não ter religião, que forma o terceiro maior índice de respostas em todas as capitais, com exceção de Porto Alegre (16,3%), onde tal contingente supera o percentual de evangélicos e aparece como a segunda categoria mais citada. Os menores percentuais dos que se declaram sem religião foram encontrados em Macapá, 5,3%, e Teresina, 5,5%.

TABELA 2.1 I - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo religião e capitais das Unidades da Federação - 2002

Capital ²	Religião	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Católica	64,7	72,8	65,9
	Evangélica	24,5	12,9	22,9
	Espírita	1,1	4,1	1,5
	Outra	2,0	3,4	2,2
	Nenhuma	7,7	6,7	7,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte ³	Católica	59,0	70,4	61,1
	Evangélica	28,7	7,3	24,8
	Espírita	2,9	7,0	3,7
	Outra	1,6	3,5	2,0
	Nenhuma	7,7	11,8	8,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Católica	68,4	68,0	68,3
	Evangélica	18,8	14,7	18,0
	Espírita	2,1	5,4	2,7
	Outra	3,6	3,8	3,6
	Nenhuma	7,2	8,2	7,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba ³	Católica	66,8	67,4	66,9
	Evangélica	19,0	12,1	17,4
	Espírita	1,6	4,6	2,3
	Outra	4,1	6,2	4,5
	Nenhuma	8,6	9,7	8,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Católica	57,0	60,3	57,5
	Evangélica	27,9	16,7	26,0
	Espírita	3,3	9,5	4,4
	Outra	3,2	3,2	3,2
	Nenhuma	8,7	10,2	8,9
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 2.1 I - (continuação)

Capital ²	Religião	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Macapá	Católica	73,9	72,5	"V
	Evangélica	18,0	12,4	17,3
	Espírita	0,4	2,3	0,7
	Outra	2,7	5,0	2,9
	Nenhuma	5,0	7,8	5,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Católica	62,9	73,6	67,3
	Evangélica	22,7	11,8	18,2
	Espírita	1,0	3,6	2,0
	Outra	2,9	2,3	2,6
	Nenhuma	10,6	8,7	9,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Católica	58,5	68,7	61,3
	Evangélica	8,2	4,2	7,1
	Espírita	5,0	7,0	5,5
	Outra	11,1	6,3	9,8
	Nenhuma	17,2	13,8	16,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco ³	Católica	56,7	70,8	58,5
	Evangélica	26,8	14,5	25,3
	Espírita	0,5	4,2	1,0
	Outra	5,1	2,6	4,8
	Nenhuma	10,9	7,9	10,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Católica	52,2		52,2
	Evangélica	28,9		28,9
	Espírita	3,6		3,6
	Outra	3,9		3,9
	Nenhuma	11,3		11,3
	Total	100,0		100,0
Salvador	Católica	54,5		54,5
	Evangélica	18,2		18,2
	Espírita	2,2		2,2
	Outra	7,2		7,2
	Nenhuma	17,8		17,8
	Total	100,0		100,0

TABELA 2.11 - (continuação)

Capital ²	Religião	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
São Paulo	Católica	61,0	59,2	^{60,4}
	Evangélica	13,0	12,1	12,7
	Espírita	8,4	8,6	8,5
	Outra	5,8	7,1	6,3
	Nenhuma	11,7	13,0	12,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Católica	82,3	82,4	82,3
	Evangélica	10,6	8,1	9,8
	Espírita	0,3	1,8	0,8
	Outra	1,6	1,5	1,5
	Nenhuma	5,2	6,2	5,5
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002. Notas:
Foi perguntado aos alunos: *Qual a sua religião?* ... Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que há uma associação entre as variáveis dependência administrativa e religião.

(3) Há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em nível de confiança de 95%.

2.1.5 Exposição a atividades de formação extra-escolar

A sondagem sobre atividades alternativas ao meio escolar que podem vir a influenciar na formação dos jovens ganha sentido quando se assume a escola como uma das instituições básicas — mas não a única - capaz de produzir conhecimento. Quando se considera que a produtividade quanto à formação ética como gnosiológica se vê afetada por aprendizagens ou estímulos de outros meios, princípios enfatizados pela UNESCO (Morin, 2000 e Delors, 2001).

No *survey* conduzido para esta pesquisa, acessa-se tal temática por indicadores tais como propriedade de bens de comunicação - TV e aparelho de som com CD e computador -, frequência a cinema, shows, teatros e museus, cursos de artes (música, pintura, artesanato), de informática e de língua estrangeira, além da prática de esportes. Tais indicadores são analisados apenas do ponto de vista da exposição, não entrando no mérito sobre conteúdos apreendidos e suas orientações.

2.1.5.1 Frequência a cinemas, shows, teatros e museus Focalizando algumas atividades de diversão ou de cunho cultural disponíveis no âmbito público, como cinemas, teatros, shows e museus (Tabela 2.12), confirma-se o que vem sendo ressaltado em diferentes pesquisas sobre juventudes, lazer e cultura (ver, entre outras, Castro *et al.* 2001, Abramovay *et al.* 1999 e Minayo *et al.* 1999) qual seja, a falta de acesso de alguns e a reduzida frequência de muitos jovens àqueles meios, principalmente a teatros e museus.

TABELA 2.12 - Proporção de alunos do ensino médio, segundo frequência a atividades culturais - cinema, teatro, shows, museus - no último ano e capitais das Unidades da Federação - 2002"

Capital	Frequência	Atividade cultural(%)			
		Cinema	Teatro	Shows	Museus
Belém	Nenhuma	15,9	28,8	13,0	21,4
	De 1 a 3 vezes	27,0	10,8	33,0	28,7
	De 4 a 6 vezes	8,7	1,3	11,3	3,9
	Mais de 6 vezes	48,4	59,1	42,7	45,9
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Nenhuma	21,6	42,5	21,6	47,7
	De 1 a 3 vezes	31,7	19,7	36,3	15,0
	De 4 a 6 vezes	10,8	1,9	11,3	0,9
	Mais de 6 vezes	35,9	35,9	30,9	36,4
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Nenhuma	10,9	34,1	12,3	32,7
	De 1 a 3 vezes	30,5	17,2	39,9	23,5
	De 4 a 6 vezes	14,8	2,2	15,0	1,2
	Mais de 6 vezes	43,8	46,5	32,8	42,5
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Nenhuma	17,5	42,4	26,4	42,6
	De 1 a 3 vezes	36,7	20,0	36,5	22,8
	De 4 a 6 vezes	14,0	1,9	8,3	1,1
	Mais de 6 vezes	31,8	35,7	28,9	33,5
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0

TABELA 2.12 - (continuação)

Capital	Frequência	atividade cultural(%)			
		Cinema	Teatro	Shows	Museus
Goiânia	Nenhuma	12,3	36,6	15,0	39,9
	De 1 a 3 vezes	30,7	16,6	39,1	13,7
	De 4 a 6 vezes	13,7	1,3	12,5	0,6
	Mais de 6 vezes	43,3	45,5	33,3	45,8
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Macapá	Nenhuma	24,7	34,9	15,4	38,1
	De 1 a 3 vezes	22,1	14,3	34,3	12,0
	De 4 a 6 vezes	7,6	1,6	13,2	0,5
	Mais de 6 vezes	45,5	49,2	37,0	49,4
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Maceió	Nenhuma	18,7	33,6	11,3	35,7
	De 1 a 3 vezes	26,9	14,0	27,1	11,8
	De 4 a 6 vezes	9,8	1,4	12,7	0,6
	Mais de 6 vezes	44,5	51,0	48,9	52,0
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Nenhuma	12,8	42,5	20,7	31,0
	De 1 a 3 vezes	32,7	18,0	35,5	35,9
	De 4 a 6 vezes	17,1	1,7	10,3	2,3
	Mais de 6 vezes	37,4	37,9	33,5	30,8
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Nenhuma	24,5	33,2	8,1	39,6
	De 1 a 3 vezes	25,7	19,8	37,8	14,6
	De 4 a 6 vezes	8,7	1,4	17,9	0,4
	Mais de 6 vezes	41,1	45,5	36,1	45,5
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Nenhuma	12,9	34,5	13,2	32,3
	De 1 a 3 vezes	34,1	14,2	34,8	21,0
	De 4 a 6 vezes	13,6	0,9	9,7	1,1
	Mais de 6 vezes	39,4	50,4	42,3	45,6
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Salvador	Nenhuma	22,3	34,5	17,3	33,1
	De 1 a 3 vezes	27,1	15,0	30,5	19,9
	De 4 a 6 vezes	7,8	2,0	11,5	2,1
	Mais de 6 vezes	42,8	48,5	40,8	44,8
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0

TABELA 2.12 - (continuação)

Capital	Frequência	Atividade cultural(%)			
		Cinema	Teatro	Shows	Museus
São Paulo	Nenhuma	7,4	41,8	24,5	48,0
	De 1 a 3 vezes	32,6	27,3	40,1	21,9
	De 4 a 6 vezes	20,6	2,5	8,7	1,0
	Mais de 6 vezes	39,5	28,4	26,7	29,1
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Teresina	Nenhuma	23,5	32,2	14,8	33,9
	De 1 a 3 vezes	22,5	17,2	35,3	17,0
	De 4 a 6 vezes	7,3	1,5	12,6	0,8
	Mais de 6 vezes	46,6	49,1	37,2	48,2
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Durante este ano, sem contar as atividades escolares, aproximadamente quantas vezes você foi a:*

(1) Dados expandidos.

Cinemas e shows são mais populares, segundo os dados da Tabela 2.12. Mesmo assim, entre 24,5% dos alunos, em Rio Branco e 7,4% em São Paulo, declaram que não foram nenhuma vez ao cinema no ano 2001. Considerando-se a assistência de shows, para aqueles que não assistiram nenhuma vez a este tipo de espetáculo estende-se de 26,4% — caso de Curitiba — a 8,1% - caso de Rio Branco. Já os que não foram a museus em 2001 perfazem a proporção de 48,0% em São Paulo e de 21,4% em Belém, estando as demais capitais entre tais extremos. No caso de ida a teatros, as mais altas concentrações dos alunos que não teriam ido assistir a uma peça de teatro nenhuma vez em 2001, foram encontradas nas seguintes cidades: Belo Horizonte e Porto Alegre (42,5%), Curitiba (42,4%) e São Paulo (41,8%). Mas mesmo nas demais capitais, a proporção dos que estão na mesma situação corresponde a cerca de 1/3 dos alunos.

Considerando também a frequência dos que declaram alguma exposição àqueles meios destaca-se a precariedade da assistência a cinema, shows e, principalmente, como discutido, a teatros e museus. É comum, nas cidades pesquisadas, que um pouco mais de 25% dos alunos de ensino médio costumem ir apenas de 1 a 3 vezes ao ano ao cinema,

estando em pior situação os alunos de ensino médio nas cidades de Curitiba (36,7%), Rio de Janeiro (34,1%), Porto Alegre (32,7%), São Paulo (32,6%) e Belo Horizonte (31,7%). Percebe-se, portanto, que não necessariamente os jovens nas capitais com maior índice de desenvolvimento, como as do Sudeste e do Sul, teriam mais acesso a cinema que aqueles nas capitais do Norte e do Nordeste, o que é indicativo tanto da extensão de situações de precariedade socioeconômicas e culturais também nas cidades daquelas regiões ou a maior utilização de outros meios de diversão /formação nas capitais do Sudeste e do Sul, como o computador (ver Tabela 2.12).

A ida a museus é considerada uma prática formativa complementar e é recomendável que seja estimulada pela escola. No entanto, é bastante baixa a proporção de alunos do ensino médio que declaram alguma frequência a museus em 2001, e mesmo entre os que declaram a visita a esse tipo de instituição cultural, é alta a proporção dos que o fizeram apenas de 1 a 3 vezes - 35,9% em Porto Alegre, 28,7% e Belém. Mais de 40% dos alunos declaram que foram mais de 6 vezes a museus em 2001 nas seguintes capitais: Maceió (52,0%), Macapá (49,4%), Teresina (48,2%), Rio de Janeiro (45,6%), Belém (45,9%), Goiânia (45,8%), Rio Branco (45,5%) e Salvador (44,8%). São Paulo se destaca como a cidade onde a menor proporção de alunos declara ter ido a museus de forma mais freqüente - 6 vezes ou mais em 2001 (29,1%).

2.1.5.2 Cursos de artes, inglês, informática e prática de esportes O número de alunos que se dedicam a algum tipo de atividade artística e cultural fora da escola é bastante baixo, não havendo grandes variações entre escolas públicas e privadas. Os percentuais de alunos que fazem teatro, pintura ou artesanato não passam de 8% em nenhuma das capitais pesquisadas, independentemente da dependência administrativa considerada. As proporções daqueles que fazem curso de música se situam no mesmo patamar, variando de 7,7% em São Paulo a 3,2% em Teresina (Tabela 2.13). Embora haja um leve aumento nos percentuais das escolas privadas, chegando a 11,5% em Curitiba, não é possível afirmar que as diferenças entre escolas públicas e privadas sejam significativas.

TABELA 2.13 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a prática de cursos extra-escolares e capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital	Curso extra-escolar ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Curso de música	2,9	6,8	3,5
	Artes: teatro, pintura, artesanato, etc.	3,1	3,5	3,2
	Prática desportiva	6,6	23,0	8,9
	Curso de língua estrangeira	2,8	25,2	6,0
	Curso de informática	18,0	8,9	16,7
Belo Horizonte	Curso de música	4,4	9,4	5,3
	Artes: teatro, pintura, artesanato, etc.	2,4	5,5	3,0
	Prática desportiva	5,7	30,4	10,3
	Curso de língua estrangeira	5,4	38,2	11,5
	Curso de informática	16,4	4,3	14,2
Cuiabá	Curso de música	6,3	8,6	6,7
	Artes: teatro, pintura, artesanato, etc.	3,4	4,3	3,6
	Prática desportiva	7,5	22,4	10,3
	Curso de língua estrangeira	6,6	29,5	10,9
	Curso de informática	21,4	13,5	19,9
Curitiba	Curso de música	6,0	11,5	7,3
	Artes: teatro, pintura, artesanato, etc.	3,6	7,2	4,4
	Prática desportiva	10,4	30,3	14,9
	Curso de língua estrangeira	8,2	33,6	14,0
	Curso de informática	20,6	9,4	18,0
Goiânia	Curso de música	4,7	8,8	5,4
	Artes: teatro, pintura, artesanato, etc.	2,7	6,0	3,3
	Prática desportiva	7,8	30,5	11,5
	Curso de língua estrangeira	4,4	34,8	9,4
	Curso de informática	22,9	8,5	20,6
Macapá	Curso de música	5,2	6,3	5,4
	Artes: teatro, pintura, artesanato, etc.	2,9	4,5	3,1
	Prática desportiva	9,3	25,7	11,3
	Curso de língua estrangeira	5,4	23,9	7,7
	Curso de informática	15,7	11,9	15,3

TABELA 2.13 - (continuação)

Capital	Curso extra-escolar ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Maceió	Curso de música	3,0	5,2	3,9
	Artes: teatro, pintura, artesanato, etc.	2,7	3,5	3,0
	Prática desportiva	3,8	16,7	9,1
	Curso de língua estrangeira	3,2	14,4	7,8
	Curso de informática	20,3	12,3	17,1
Porto Alegre	Curso de música	5,7	10,8	7,1
	Artes: teatro, pintura, artesanato, etc.	3,7	6,6	4,5
	Prática desportiva	6,9	33,8	14,2
	Curso de língua estrangeira	6,9	29,5	13,0
	Curso de informática	13,7	6,2	11,7
Rio Branco	Curso de música	6,2	8,2	6,5
	Artes: teatro, pintura, artesanato, etc.	3,5	4,5	3,7
	Prática desportiva	12,2	30,4	14,5
	Curso de língua estrangeira	2,3	23,9	5,0
	Curso de informática	20,0	13,4	19,2
Rio de Janeiro	Curso de música	6,5		6,5
	Artes: teatro, pintura, artesanato, etc.	2,6		2,6
	Prática desportiva	7,4		7,4
	Curso de língua estrangeira	7,9		7,9
	Curso de informática	22,7		22,7
Salvador	Curso de música	4,8		4,8
	Artes: teatro, pintura, artesanato, etc.	4,8		4,8
	Prática desportiva	7,2		7,2
	Curso de língua estrangeira	4,9		4,9
	Curso de informática	21,4		21,4
São Paulo	Curso de música	6,5	10,2	7,7
	Artes: teatro, pintura, artesanato, etc.	4,3	5,5	4,7
	Prática desportiva	14,4	21,7	16,9
	Curso de língua estrangeira	26,5	29,1	27,4
	Curso de informática	19,4	9,7	16,1

TABELA 2.13 - (continuação)

Capital	Curso extra-escolar ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Teresina	Curso de música	2,8	3,8	3,2
	Artes: teatro, pintura, artesanato, etc.	2,7	2,8	2,7
	Prática desportiva	7,2	16,7	10,2
	Curso de língua estrangeira	1,3	13,0	5,0
	Curso de informática	22,0	12,6	19,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Além de estudar nesta escola você faz algum outro curso? (Marque todas as que forem verdadeiras)*

... Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) As respostas não são auto-excludentes.

Esses dados sinalizam para a escassez das atividades artísticas na formação do capital cultural da grande maioria dos alunos de ensino médio.

No que diz respeito às atividades desportivas, é possível perceber uma diferença de comportamento entre alunos das redes pública e privada. Nessas, os percentuais de jovens que se dedicam à prática de esportes fora da escola é mais de três vezes maior que naquelas, em quase todas as capitais. As exceções são Rio Branco, São Paulo e Teresina, cidade em que, embora menor, a diferença chega a ser o dobro. Em Porto Alegre, 33,8% dos alunos de escolas privadas têm o esporte como atividade extra-escolar, contra apenas 6,9% da rede pública (Tabela 2.13).

Os cursos de língua estrangeira apresentam diferenças percentuais entre as dependências administrativas ainda maiores. A proporção de alunos da rede pública que faz curso de línguas fora da escola é muito baixa. Em Teresina, por exemplo, é de apenas 1,3%. A grande exceção é São Paulo, onde esse percentual é de 26,5%. Já nas escolas privadas, pelo menos 1/4 dos alunos fazem curso de língua estrangeira, com exceção de Teresina e Maceió (13% e 14,4%, respectivamente). Os maiores percentuais foram encontrados em Belo Horizonte, 38,2% (Tabela 2.13).

As clivagens entre escolas públicas e privadas são reforçadas quando se observam os resultados apresentados na Tabela 2.14, onde se pergunta aos alunos se eles estudam ou já estudaram alguma língua

estrangeira fora da escola. Mais de 50% deles, nas escolas privadas, têm ou já tiveram a possibilidade de fazer algum tipo de curso que lhes dessem suporte ao que é oferecido pela escola, no que diz respeito a essa disciplina. Já na rede pública, apenas São Paulo alcança 46,3%. Nas demais capitais esse percentual não chega a 1/3, sendo bem menor em várias delas, como em Maceió - 14,4%. Note-se que nesse caso não se consideram apenas os alunos que faziam o curso no momento da coleta de dados, mas que já o fizeram em algum momento de sua vida escolar.

TABELA 2.14 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a indicação de que estuda/estudou língua estrangeira fora da escola e capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital ²	Estuda/estudou língua estrangeira fora da escola	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Sim	19,1	64,3	25,6
	Não	80,9	35,7	74,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Sim	15,5	75,7	26,7
	Não	84,5	24,3	73,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Sim	20,0	54,7	26,6
	Não	80,0	45,2	73,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Sim	24,1	62,4	32,9
	Não	75,9	37,6	67,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Sim	14,6	70,3	24,0
	Não	85,4	29,7	76,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Sim	24,4	58,5	28,6
	Não	75,6	41,5	71,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Sim	14,4	36,8	23,6
	Não	85,6	63,2	76,4
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 2.14 - (continuação)

Capital ²	Estuda/estudou língua estrangeira fora da escola	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Porto Alegre	Sim	29,6	64,7	39,1
	Não	70,4	35,3	60,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Sim	23,9	53,4	27,7
	Não	76,1	46,6	72,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Sim	27,9		27,9
	Não	72,1		72,1
	Total	100,0		100,0
Salvador	Sim	15,6		15,6
	Não	84,4		84,4
	Total	100,0	...	100,0
São Paulo ³	Sim	46,3	57,0	50,0
	Não	53,7	43,0	50,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Sim	9,0	34,1	17,1
	Não	91,0	65,9	82,9
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Fora da escola, você estuda ou já estudou alguma língua estrangeira? ...* Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que há uma associação entre as variáveis dependência administrativa e estuda/estudou língua estrangeira.

(3) Não há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança de 95%.

Os cursos de informática são as atividades extra-escolares com o maior número de praticantes entre os alunos do ensino médio, superando os cursos de língua estrangeira, de artes e a prática de esportes. No geral, os percentuais variam de 22,7% no Rio de Janeiro a 11,7% em Porto Alegre. Chama a atenção o fato das escolas públicas apresentarem um contingente maior de alunos fazendo este tipo de curso que as escolas privadas (Tabela 2.13).

Uma explicação possível para o grande número de alunos da rede pública cursando informática fora da escola é a dificuldade de acesso

ao computador, não só em suas residências (como será visto no tópico seguinte) como nos estabelecimentos de ensino. Quando questionados sobre a possibilidade de usar computador na escola o percentual de respostas positivas é duas vezes menor nas escolas públicas que nas da rede privada, na maioria das capitais pesquisadas (Tabela 2.15). As limitações impostas pela escola, como a falta de computadores ou a dificuldade de acesso, somada à crescente exigência do mercado de trabalho levam esses alunos a buscarem outras formas de adquirir esse conhecimento. Uma das possibilidades são os cursos gratuitos ou a baixo custo oferecidos por instituições sem fins lucrativos.

TABELA 2.15 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo uso do computador na escola e capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital ²	Uso do computador na escola	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Sim	28,0	62,1	33,0
	Não	36,4	26,2	34,9
	A escola não tem computadores	35,6	11,7	32,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte ³	Sim	17,7	87,9	30,9
	Não	76,8	11,8	64,6
	A escola não tem computadores	5,5	0,3	4,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Sim	18,0	52,7	24,7
	Não	44,2	38,0	43,0
	A escola não tem computadores	37,8	9,3	32,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba ³	Sim	57,9	90,8	65,5
	Não	30,1	7,9	25,0
	A escola não tem computadores	12,0	1,3	9,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Sim	5,5	52,5	13,6
	Não	46,5	28,4	43,4
	A escola não tem computadores	48,0	19,1	43,0
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 2.15 - (continuação)

Capital ²	Uso do computador na escola	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Macapá	Sim	11,1	69,9	18,6
	Não	42,2	19,8	39,3
	A escola não tem computadores	46,7	10,3	42,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Sim	15,5	56,0	32,4
	Não	30,7	30,4	30,6
	A escola não tem computadores	53,8	13,6	37,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Sim	20,3	88,8	39,2
	Não	54,6	10,8	42,5
	A escola não tem computadores	25,1	0,5	18,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Sim	36,3	35,7	36,2
	Não	45,6	41,7	45,1
	A escola não tem computadores	18,1	22,6	18,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Sim	25,1		25,1
	Não	44,0		44,0
	A escola não tem computadores	30,9		30,9
	Total	100,0		100,0
Salvador	Sim	30,3		30,3
	Não	57,5		57,5
	A escola não tem computadores	12,2		12,2
	Total	100,0	...	100,0
São Paulo	Sim	23,9	85,9	45,5
	Não	67,6	13,8	48,9
	A escola não tem computadores	8,4	0,3	5,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Sim	51,3	31,8	45,0
	Não	31,6	43,1	35,3
	A escola não tem computadores	17,1	25,1	19,7
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Na sua escola, os alunos podem usar os computadores ...* Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que há uma associação entre as variáveis dependência administrativa e uso do computador na escola.

(3) Há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança de **95%**.

2.1.5.3 Propriedade de bens de comunicação (computador, TV e aparelho de som com CD)

A baixa exposição dos alunos de ensino médio a meios de diversão/formação de caráter público como cinemas, teatros, shows e museus, contrasta com o acesso a mídias de uso privado, tais como TV, som com CD e computador. Embora seja possível observar algumas discrepâncias quanto ao uso de alguns desses bens — como o computador, por exemplo - mídias como a TV e aparelhos de som se mostram bastante acessíveis, é o que se analisa nos parágrafos seguintes, considerando as Tabelas 2.16, 2.17 e 2.18.

TABELA 2.16 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a posse de TV em cores no âmbito residencial e capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital	Posse de TV em cores	Dependência Administrativa (%)		Total ³
		Pública	Privada	
Belém	Possui	98,1	99,7	99,0
	Não possui	1,9	0,3	1,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Possui	97,4	99,4	99,0
	Não possui	2,6	0,6	1,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá ²	Possui	96,7	97,0	96,8
	Não possui	3,3	3,0	3,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Possui	98,9	99,4	99,3
	Não possui	1,1	0,6	0,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Possui	96,5	99,4	98,5
	Não possui	3,5	0,6	1,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Possui	96,5	99,8	97,9
	Não possui	3,5	0,2	2,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Possui	95,7	99,3	98,3
	Não possui	4,3	0,7	1,7
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 2.16 - (continuação)

Capital	Posse de TV em cores	Dependência Administrativa (%)		Total ³
		Pública	Privada	
Porto Alegre	Possui	99,4	99,6	99,5
	Não possui	0,6	0,4	0,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Possui	97,0	100,0	98,7
	Não possui	3,0	0,0	1,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Possui	99,3		99,3
	Não possui	0,7		0,7
	Total	100,0	...	100,0
Salvador	Possui	96,3		96,3
	Não possui	3,7		3,7
	Total	100,0		100,0
São Paulo	Possui	99,4	99,2	99,2
	Não possui	0,6	0,8	0,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Possui	95,6	98,5	97,0
	Não possui	4,4	1,5	3,0
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Marque quantos existem na sua casa: Televisão em cores ...* Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que não há uma associação entre as variáveis dependência administrativa e posse de TV a cores.

(3) Há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança de 95%.

A TV é considerada, pelos alunos, como o bem mais disponível em relação aos demais (som com CD e computador). Somente em Salvador (3,7%), Cuiabá (3,2%) e Teresina (3,0%) é superior a 2% a proporção dos alunos que declaram não dispor de tal bem. Também é de relativa difusão a propriedade de som com CD, ainda que não tão comum quanto a TV em cores (Tabela 2.16). Na distribuição deste bem há menos equidade. Variando a proporção de alunos que declaram não possuir som com CD em suas casas, entre 20,5% (Teresina) a 2,0% (São Paulo) (ver Tabela 2.17).

TABELA 2.17 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a posse de som com CD no âmbito residencial e capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital ²	Posse de som com CD	Dependência Administrativa (%)		Total ³
		Pública	Privada	
Belém	Possui	80,2	96,9	90,6
	Não possui	19,8	3,1	9,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Possui	89,5	98,5	96,4
	Não possui	10,5	1,5	3,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Possui	84,6	92,9	89,0
	Não possui	15,4	7,1	11,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Possui	92,5	98,4	96,8
	Não possui	7,5	1,6	3,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Possui	82,7	97,5	92,9
	Não possui	17,3	2,5	7,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Possui	77,9	97,2	86,2
	Não possui	22,1	2,8	13,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Possui	76,4	95,9	90,7
	Não possui	23,6	4,1	9,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Possui	91,5	98,8	96,0
	Não possui	8,5	1,3	4,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Possui	76,4	98,2	89,0
	Não possui	23,6	1,8	11,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Possui	94,5		94,5
	Não possui	5,5		5,5
	Total	100,0		100,0

TABELA 2.17 - (continuação)

Capital ²	Posse de som com CD	Dependência Administrativa		Total ³
		Pública	Privada	
Salvador	Possui	84,0		84,0
	Não possui	16,0		16,0
	Total	100,0		100,0
São Paulo	Possui	95,7	98,2	98,0
	Não possui	4,3	1,8	2,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Possui	72,1	87,1	79,5
	Não possui	27,9	12,9	20,5
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Marque quantos existem na sua casa: Aparelho de som com CD...*

Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que há uma associação entre as variáveis dependência administrativa e posse de som com CD.

(3) Há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em nível de confiança de 95%.

O computador é o bem que mais diferencia situações regionais, além de ser o menos acessível aos alunos em casa. Cerca de metade dos alunos do ensino médio, ou mais que isso, não têm acesso a computador em suas residências, nas seguintes capitais: Teresina (73,7%), Macapá (58,8%), Maceió (54,9%), Cuiabá (51,7%), Belém (49,4%) e Rio Branco (48,3%)' (Tabela 2.18).

TABELA 2.18 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a posse de computador no âmbito residencial e capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital ²	Posse de computador	Dependência Administrativa (%)		Total ³
		Pública	Privada	
Belém	Possui	17,0	66,8	50,6
	Não possui	83,0	33,2	49,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Possui	28,4	89,9	76,8
	Não possui	71,6	10,1	23,2
	Total	100,0	100,0	100,0

Nesta análise em particular, não foram consideradas as proporções do Rio de Janeiro e de Salvador, onde a amostra só contemplou escolas públicas.

TABELA 2.18 - (continuação)

Capital ²	Posse de computador	Dependência Administrativa (%)		Total ³
		Pública	Privada	
Cuiabá	Possui	25,7	64,3	48,3
	Não possui	74,3	35,7	51,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Possui	47,1	90,2	79,4
	Não possui	52,9	9,8	20,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Possui	27,1	79,6	65,5
	Não possui	72,9	20,4	34,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Possui	17,1	68,3	41,2
	Não possui	82,9	31,7	58,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Possui	12,6	54,9	45,1
	Não possui	87,4	45,1	54,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Possui	40,3	89,1	72,6
	Não possui	59,7	10,9	27,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Possui	19,2	71,1	51,7
	Não possui	80,8	28,9	48,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Possui	38,1		38,1
	Não possui	61,9		61,9
	Total	100,0		100,0
Salvador	Possui	24,2		24,2
	Não possui	75,8		75,8
	Total	100,0	...	100,0
São Paulo	Possui	66,7	88,8	87,4
	Não possui	33,3	11,2	12,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Possui	10,5	39,2	26,3
	Não possui	89,5	60,8	73,7
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Marque quantos existem na sua casa: Computador ...* Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que há uma associação entre as variáveis dependência administrativa e posse de computador.

(3) Há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança de 95%.

A exclusão digital é mais perversa para os alunos de escola pública, sendo tal item bastante diferenciador de situações sociais entre escolas públicas e privadas.

Quanto a propriedade de TV em cores, as diferenças entre os casos de alunos de escolas públicas e privadas são insignificantes nas capitais estudadas, já que a maioria (95% ou mais), independente do tipo de escola, tende a possuir tal bem em suas residências. Considerando, porém, o aparelho de som com CD, a distância entre o número de alunos de escolas públicas e privadas que declaram possuir tal bem se amplia. Em algumas capitais, essa diferença chega a ser de aproximadamente 20 pontos percentuais, sempre em favor dos alunos da rede privada, é o caso de Teresina, Macapá, Maceió e Rio Branco.

Um quadro mais dramático de desigualdade social entre alunos de ensino médio em escolas públicas e em escolas privadas se revela quando se focaliza precisamente um bem como o computador, que tem múltiplos significados para a formação educacional, comunicação e preparação para enfrentamento de desafios no mercado de trabalho e em outros ambientes, nestes tempos de globalização em que a revolução tecnológica e do conhecimento se entrelaçam.

Segundo o disposto na Tabela 2.18, na maioria das capitais, enquanto mais de 60% dos alunos do ensino médio das escolas privadas declaram que têm computador, nas escolas públicas a tendência é que apenas 20% o possuam. Há também diferenças regionais expressivas em tal quadro. Com exceção de São Paulo, nas demais capitais a proporção de alunos de escolas públicas que não têm computador é sempre maior que a dos que têm.

E possível sinalizar a exclusão digital dos alunos de escolas públicas, que na grande maioria não têm acesso a computadores em suas residências, e tampouco nas escolas onde estudam. Considerando a proporção daqueles que estudam na rede pública e não possuem computador, as capitais podem ser classificadas da seguinte forma: 89,5% em Teresina, 87,4% em Maceió, 83,0% em Belém, 82,9% em

Macapá, 80,8% em Rio Branco, 75,8% em Salvador; 74,3% em Cuiabá, 72,9% em Goiânia; 71,6% em Belo Horizonte, 61,9% no Rio de Janeiro, 59,7% em Porto Alegre e 52,9% em Curitiba. Note-se que, no caso de escolas privadas, é mais expressiva a proporção de alunos que não têm computador em cidades do Nordeste, Centro-Oeste e Norte, a saber: Teresina (60,8%), Maceió (45,1%), Cuiabá (35,7%), Belém (33,2%) e Macapá (31,7%) (Tabela 2.18).

O quadro de exclusão digital dos alunos de ensino médio justifica a elaboração de políticas públicas que equipem as escolas públicas com computadores. Contudo, a análise anterior também sugere que escolas privadas, principalmente em áreas como o Nordeste, Centro-Oeste e Norte, também teriam expressiva vulnerabilidade no plano de acesso a computadores.

2.2 CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES

A fim de contribuir para uma melhor compreensão do corpo docente, a caracterização que se segue agrega às características próprias do exercício do magistério aspectos sociais e culturais dos educadores. Adverte-se que, por questões metodológicas (Ver Capítulo 1), as análises a serem apresentadas não podem ser generalizadas para o universo dos professores nas capitais pesquisadas, referindo-se ao número de respondentes.

2.2.1 Características sociodemográficas

2.2.1.1 Sexo

Assim como no universo de alunos, há um maior número de docentes do sexo feminino entre os professores pesquisados. Em Porto Alegre, os valores são muito discrepantes, 70,1% de docentes pertencem ao sexo feminino. Já Teresina é a única capital em que o quadro se inverte, com 58,2% dos docentes do sexo masculino.

A predominância das mulheres entre os professores é comum, quer nas escolas públicas quer nas privadas, mas os homens estão mais representados nessas que naquelas, segundo indica a Tabela 2.19 abaixo:

TABELA 2.19 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo sexo e capitais das Unidades da Federação - 2002"

Capital	Sexo	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Masculino	45,8	62,4	49,5
	Feminino	54,2	37,6	50,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Masculino	32,9	45,9	39,3
	Feminino	67,1	54,1	60,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Masculino	33,9	48,7	40,7
	Feminino	66,1	51,3	59,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Masculino	28,0	46,9	37,3
	Feminino	72,0	53,1	62,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Masculino	32,3	61,3	44,7
	Feminino	67,7	38,7	55,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Masculino	43,9	47,2	44,7
	Feminino	56,1	52,8	55,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Masculino	38,8	52,8	47,0
	Feminino	61,2	47,2	53,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Masculino	21,0	35,9	29,9
	Feminino	79,0	64,1	70,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Masculino	50,0	50,0	50,0
	Feminino	50,0	50,0	50,0
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 2.19 - (continuação)

Capital	Sexo	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Rio de Janeiro	Masculino	37,9		37,9
	Feminino	62,1		62,1
	Total	100,0		100,0
Salvador	Masculino	35,7		35,7
	Feminino	64,3		64,3
	Total	100,0		100,0
São Paulo	Masculino	34,6	45,0	42,4
	Feminino	65,4	55,0	57,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Masculino	51,9	68,3	58,2
	Feminino	48,1	31,7	41,8
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Sexo*:

... Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 6.922

2.2.1.2 Idade

A maior parte dos professores de ensino médio pesquisados se encontra na faixa etária de 30 a 49 anos, sendo também expressivo o número daqueles que possuem menos de 29 anos (Tabela 2.20).

2.2.1.3 Auto-identificação de cor/raça

A grande maioria dos professores que participaram da pesquisa, assim como ocorre entre os alunos, identifica-se como branca, com exceção de Belém, Macapá, Salvador e Teresina, onde o percentual de mestiços é o maior. O índice mais alto dos que se declaram brancos foi encontrado em Porto Alegre, 91%, e o menor em Salvador, 27,5% (Tabela 2.21).

O diferencial entre escolas públicas e privadas quanto à composição por raça se assemelha ao que foi observado na caracterização dos alunos. Há maior concentração dos que se declaram negros e mestiços nas escolas públicas, ainda que, quando se compara os dois tipos de escola, a distância entre a concentração de brancos e não-brancos seja menor entre os

TABELA 2.20 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo faixa etária e capitais das Unidades da Federação - 2002"

Capital	Faixa Etária	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Até 29 anos	10,7	26,0	14,2
	30 a 39 anos	38,2	51,4	41,2
	40 a 49 anos	37,6	16,4	32,8
	Mais de 50 anos	13,5	6,2	11,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Até 29 anos	17,3	11,2	14,2
	30 a 39 anos	38,3	38,5	38,4
	40 a 49 anos	27,8	36,7	32,3
	Mais de 50 anos	16,6	13,7	15,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Até 29 anos	22,4	29,6	25,8
	30 a 39 anos	37,1	40,8	38,8
	40 a 49 anos	31,2	23,0	27,3
	Mais de 50 anos	9,4	6,6	8,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Até 29 anos	16,1	22,1	19,1
	30 a 39 anos	38,5	44,6	41,5
	40 a 49 anos	27,1	24,4	25,8
	Mais de 50 anos	18,3	8,9	13,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Até 29 anos	35,5	40,0	37,5
	30 a 39 anos	28,5	33,3	30,6
	40 a 49 anos	28,5	19,5	24,6
	Mais de 50 anos	7,4	7,2	7,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Até 29 anos	24,8	39,4	28,5
	30 a 39 anos	47,3	45,0	46,7
	40 a 49 anos	21,0	13,8	19,1
	Mais de 50 anos	7,0	1,8	5,7
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 2.20 - (continuação)

Capital	Faixa Etária	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Maceió	Até 29 anos	13,4	31,4	23,9
	30 a 39 anos	22,1	55,4	29,9
	40 a 49 anos	48,1	26,8	35,6
	Mais de 50 anos	16,5	6,5	10,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Até 29 anos	11,9	14,7	13,6
	30 a 39 anos	23,7	32,3	28,8
	40 a 49 anos	41,1	33,7	36,7
	Mais de 50 anos	23,3	19,3	20,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Até 29 anos	28,7	34,0	30,7
	30 a 39 anos	39,1	43,4	40,7
	40 a 49 anos	24,1	18,9	22,1
	Mais de 50 anos	8,0	3,8	6,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Até 29 anos	6,8		6,8
	30 a 39 anos	32,5		32,5
	40 a 49 anos	36,6		36,6
	Mais de 50 anos	24,0		24,0
	Total	100,0	...	100,0
Salvador	Até 29 anos	18,6		18,6
	30 a 39 anos	43,0		43,0
	40 a 49 anos	27,9		27,9
	Mais de 50 anos	10,6		10,6
	Total	100,0	...	100,0
São Paulo	Até 29 anos	12,8	14,5	14,1
	30 a 39 anos	35,6	43,4	41,5
	40 a 49 anos	34,2	30,7	31,5
	Mais de 50 anos	17,4	11,4	12,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Até 29 anos	40,6	34,5	38,2
	30 a 39 anos	29,8	42,0	34,6
	40 a 49 anos	23,9	21,4	23,0
	Mais de 50 anos	5,6	2,1	4,3
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Qual a sua idade?* _____ anos

... Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 6.702

TABELA 2.21 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo auto-identificação de cor/raça e capitais das Unidades da Federação - 2002"

Capital	Cor/raça	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Branco	30,5	47,9	34,3
	Asiático/Oriental	0,6	0,7	0,6
	Indígena	0,8	1,4	0,9
	Negro	9,3	6,3	8,6
	Mestiço	45,2	32,6	42,5
	Outra	13,6	11,1	13,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Branco	61,0	73,8	67,3
	Asiático/Oriental	0,3	0,7	0,5
	Indígena	0,7	0,4	0,5
	Negro	7,7	2,5	5,1
	Mestiço	28,6	19,0	23,9
	Outra	1,7	3,6	2,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Branco	50,3	60,7	55,0
	Asiático/Oriental	1,1	0,7	0,9
	Indígena	0,6	0,7	0,6
	Negro	18,2	12,0	15,4
	Mestiço	26,5	19,3	23,3
	Outra	3,3	6,7	4,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Branco	88,6	90,3	89,5
	Asiático/Oriental	1,8	2,9	2,3
	Indígena	0,9	0,4	0,7
	Negro	2,2	1,3	1,8
	Mestiço	4,4	4,5	4,4
	Outra	2,2	0,4	1,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Branco	66,0	66,8	66,4
	Asiático/Oriental	0,4	1,5	0,9
	Indígena	0,4	0,0	0,2
	Negro	5,3	6,0	5,6
	Mestiço	23,0	23,6	23,3
	Outra	4,9	2,0	3,7
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 2.21 - (continuação)

Capital	Cor/raça	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Macapá	Branco	26,3	37,4	29,1
	Asiático/Oriental	0,3	0,0	0,2
	Indígena	2,8	0,9	2,3
	Negro	8,4	8,4	8,4
	Mestiço	52,6	45,8	50,9
	Outra	9,6	7,5	9,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Branco	55,0	51,4	52,9
	Asiático/Oriental	0,4	0,6	0,5
	Indígena	0,8	1,5	1,2
	Negro	7,5	6,3	6,8
	Mestiço	27,5	32,1	30,2
	Outra	8,8	8,1	8,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Branco	85,8	94,6	91,0
	Asiático/Oriental	0,4	0,0	0,2
	Indígena	0,4	0,3	0,3
	Negro	6,7	2,0	3,9
	Mestiço	6,7	2,8	4,4
	Outra	0,0	0,3	0,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Branco	43,5	54,7	47,8
	Asiático/Oriental	1,2	0,0	0,7
	Indígena	n.ll	5,7	2,2
	Negro	8,2	3,8	6,5
	Mestiço	34,1	26,4	31,2
	Outra	12,9	9,4	11,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Branco	62,7		62,7
	Asiático/Oriental	0,0		0,0
	Indígena	0,0		0,0
	Negro	9,8		9,8
	Mestiço	23,7		23,7
	Outra	3,7		3,7
	Total	100,0		100,0

TABELA 2.21 - (continuação)

Capital	Cor/raça	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Salvador	Branco	27,5		27,5
	Asiático/Oriental	0,2		0,2
	Indígena	1,2		1,2
	Negro	23,7		23,7
	Mestiço	42,3		42,3
	Outra	5,2		5,2
	Total	100,0		100,0
São Paulo	Branco	86,1	84,9	85,2
	Asiático/Oriental	2,6	2,8	2,7
	Indígena	0,0	0,2	0,2
	Negro	6,0	3,6	4,2
	Mestiço	4,6	5,9	5,6
	Outra	0,7	2,5	2,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Branco	33,8	39,4	35,9
	Asiático/Oriental	0,3	0,8	0,5
	Indígena	0,0	0,0	0,0
	Negro	9,9	10,8	10,2
	Mestiço	45,5	39,8	43,3
	Outra	10,6	9,1	10,1
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Como você define a sua cor ou raça?*

... Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 6.854

docentes que entre os alunos. Como já documentado, em Porto Alegre, há uma proporção de alunos negros próxima a sete vezes maior nas escolas públicas do que nas privadas. Já no caso dos professores, a mais ampla distância entre a proporção de negros nos dois tipos de escola seria da ordem de 3 vezes, para o caso de Belo Horizonte, onde os professores negros perfazem 7,7% nas escolas públicas e 2,5% nas privadas.

Quanto aos professores, mais que o diferencial da composição étnico-racial entre os tipos de dependência administrativa, chamam atenção as diferentes realidades encontradas no Brasil: em Curitiba, os professores que se declararam negros e mestiços não chegam a 10%, quer nas escolas públicas quer nas privadas (6,6% e 5,8%,

respectivamente). Em Porto Alegre, esses são 13,4% nas escolas públicas e quase 4,8% nas privadas. Já em Salvador, os professores negros e mestiços são maioria, 66%, como o são em Teresina (55,4% nas escolas públicas e 50,6% nas privadas) e em Belém, 54,5% nas escolas públicas.

2.2.2 Filiação religiosa

A maioria dos professores se declara católica e em seguida destacam-se os evangélicos. Vale chamar atenção para o número significativo de espíritas, terceira religião mais citada em quase todas as capitais, sendo que em algumas delas esse percentual supera o de evangélicos. É o caso de Salvador, Porto Alegre, Rio de Janeiro e São Paulo, segundo os dados da Tabela 2.22.

TABELA 2.22 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo religião e capitais das Unidades da Federação - 2002"

Capital	Religião	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Católica	72,5	59,6	69,7
	Evangélica	10,3	18,5	12,1
	Espírita	8,4	11,6	9,1
	Outra	2,9	5,5	3,4
	Nenhuma	5,9	4,8	5,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Católica	71,4	74,5	72,9
	Evangélica	11,1	9,6	10,4
	Espírita	9,1	8,5	8,8
	Outra	2,1	2,5	2,3
	Nenhuma	6,3	5,0	5,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Católica	57,4	62,7	59,8
	Evangélica	18,0	13,7	16,1
	Espírita	13,7	13,1	13,4
	Outra	4,9	5,9	5,4
	Nenhuma	6,0	4,6	5,4
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 2.22 - (continuação)

Capital	Religião	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Curitiba	Católica	71,6	78,5	75,0
	Evangélica	9,2	10,9	10,0
	Espírita	7,0	4,1	5,6
	Outra	5,7	3,8	4,8
	Nenhuma	6,4	2,7	4,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Católica	60,4	50,3	56,1
	Evangélica	19,0	20,1	19,5
	Espírita	9,0	11,6	10,1
	Outra	1,9	5,0	3,2
	Nenhuma	9,7	13,1	11,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Católica	74,0	67,0	72,2
	Evangélica	13,3	13,8	13,4
	Espírita	3,4	7,3	4,4
	Outra	3,7	3,7	3,7
	Nenhuma	5,6	8,3	6,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Católica	75,0	67,6	70,7
	Evangélica	8,8	15,9	12,9
	Espírita	7,1	7,1	7,1
	Outra	3,8	2,4	2,9
	Nenhuma	5,4	7,1	6,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Católica	65,7	76,2	72,0
	Evangélica	4,3	8,9	7,0
	Espírita	18,0	6,3	11,0
	Outra	4,3	4,3	4,3
	Nenhuma	7,7	4,3	5,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Católica	60,5	68,5	63,6
	Evangélica	11,6	11,1	11,4
	Espírita	8,1	1,9	5,7
	Outra	7,0	3,7	5,7
	Nenhuma	12,8	14,8	13,6
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 2.22 - (continuação)

Capital	Religião	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Rio de Janeiro	Católica	53,4		53,4
	Evangélica	10,4		10,4
	Espírita	17,1		17,1
	Outra	7,0		7,0
	Nenhuma	12,1		12,1
	Total	100,0		100,0
Salvador	Católica	57,3		57,3
	Evangélica	9,5		9,5
	Espírita	15,6		15,6
	Outra	6,7		6,7
	Nenhuma	10,9		10,9
	Total	100,0		100,0
São Paulo	Católica	60,9	63,3	62,7
	Evangélica	11,3	8,3	9,0
	Espírita	14,6	16,6	16,1
	Outra	4,0	5,1	4,8
	Nenhuma	9,3	6,6	7,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Católica	^{76,1}	74,4	75,4
	Evangélica	8,9	11,0	9,7
	Espírita	5,6	4,1	5,0
	Outra	3,1	2,8	3,0
	Nenhuma	6,4	7,7	6,9
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Qual a sua religião?*

... Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 6.890

2.2.3 Exposição a atividades de formação extra-escolar

2.2.3.1 Frequência a cinemas, shows, teatros e museus

Das quatro atividades de diversão/formação estudadas, isto é, cinema, shows, teatro e museu, as duas primeiras são as mais frequentes. Contudo, é alta a proporção dos professores pesquisados que declaram

não ter ido ao cinema ou a shows em 2001, o que indica que a falta de acesso e a baixa frequência a esses meios não se registra somente entre os alunos. Segundo os dados, 9,6% dos professores pesquisados em escolas públicas do Rio de Janeiro e 25,7% também de escolas públicas de Belém não foram ao cinema no ano de 2001, sendo que os demais casos se situam entre esses extremos (Tabelas 2.23 e 2.24).

TABELA 2.23 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo o número de vezes que foi ao cinema no último ano e capitais das Unidades da Federação - 2002"

Capital	Número de vezes que foi ao cinema	Dependência Administrativa		Total
		Pública	Privada	
Belém	Nenhuma	25,7	16,6	23,7
	De 1 a 3 vezes	31,8	31,1	31,6
	De 4 a 6 vezes	12,1	15,9	12,9
	Mais de 6 vezes	30,5	36,4	31,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Nenhuma	20,0	4,2	12,2
	De 1 a 3 vezes	29,3	25,1	27,2
	De 4 a 6 vezes	19,3	23,3	21,3
	Mais de 6 vezes	31,4	47,3	39,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Nenhuma	18,3	14,8	16,7
	De 1 a 3 vezes	34,9	20,6	28,4
	De 4 a 6 vezes	11,3	16,1	13,5
	Mais de 6 vezes	35,5	48,4	41,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Nenhuma	16,8	15,2	16,0
	De 1 a 3 vezes	35,0	28,2	31,6
	De 4 a 6 vezes	14,9	16,8	15,8
	Mais de 6 vezes	33,3	39,8	36,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Nenhuma	21,0	6,0	14,6
	De 1 a 3 vezes	31,3	26,4	29,2
	De 4 a 6 vezes	18,4	15,4	17,1
	Mais de 6 vezes	29,4	52,2	39,1
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 2.23 - (continuação)

Capital	Número de vezes que foi ao cinema	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Macapá	Nenhuma	20,7	22,0	21,0
	De 1 a 3 vezes	32,5	23,9	30,4
	De 4 a 6 vezes	14,0	20,2	15,5
	Mais de 6 vezes	32,8	33,9	33,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Nenhuma	18,3	13,0	15,2
	De 1 a 3 vezes	32,9	26,8	29,3
	De 4 a 6 vezes	11,4	17,6	15,0
	Mais de 6 vezes	37,4	42,7	40,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Nenhuma	12,6	4,8	7,9
	De 1 a 3 vezes	23,8	18,5	20,6
	De 4 a 6 vezes	19,7	19,6	19,6
	Mais de 6 vezes	43,9	57,1	51,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Nenhuma	14,8	16,7	15,5
	De 1 a 3 vezes	34,1	46,3	38,7
	De 4 a 6 vezes	9,1	18,5	12,7
	Mais de 6 vezes	42,0	18,5	33,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Nenhuma	9,6		9,6
	De 1 a 3 vezes	25,5		25,5
	De 4 a 6 vezes	16,9		16,9
	Mais de 6 vezes	48,0		48,0
	Total	100,0	...	100,0
Salvador	Nenhuma	13,1		13,1
	De 1 a 3 vezes	26,1		26,1
	De 4 a 6 vezes	17,7		17,7
	Mais de 6 vezes	43,0		43,0
	Total	100,0	...	100,0
São Paulo	Nenhuma	13,3	7,2	8,7
	De 1 a 3 vezes	25,9	26,0	26,0
	De 4 a 6 vezes	21,5	21,4	21,4
	Mais de 6 vezes	39,2	45,5	43,9
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 2.23 - (continuação)

Capital	Número de vezes que foi ao cinema	Dependência Administrativa		Total
		Pública	Privada	
Teresina	Nenhuma	24,4	17,7	21,8
	De 1 a 3 vezes	31,2	34,3	32,4
	De 4 a 6 vezes	16,0	16,5	16,2
	Mais de 6 vezes	28,4	31,5	29,6
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Durante este ano, sem contar as atividades escolares, aproximadamente quantas vezes você foi ao cinema*
 ... Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 6.082

TABELA 2.24 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo o número de vezes que foi a shows no último ano e capitais das Unidades da Federação - 2002"

Capital	Número de vezes que foi a shows	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Nenhuma	29,9	17,9	27,3
	De 1 a 3 vezes	33,5	37,7	34,4
	De 4 a 6 vezes	9,1	17,9	11,0
	Mais de 6 vezes	27,5	26,5	27,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Nenhuma	29,3	14,5	22,0
	De 1 a 3 vezes	40,0	44,5	42,2
	De 4 a 6 vezes	6,6	12,0	9,2
	Mais de 6 vezes	24,1	29,0	26,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Nenhuma	26,3	27,1	26,7
	De 1 a 3 vezes	42,5	41,9	42,2
	De 4 a 6 vezes	8,6	11,0	9,7
	Mais de 6 vezes	22,6	20,0	21,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Nenhuma	32,2	25,3	28,8
	De 1 a 3 vezes	30,5	37,4	33,8
	De 4 a 6 vezes	4,5	6,3	5,4
	Mais de 6 vezes	32,8	31,1	32,0
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 2.24 - (continuação)

Capital	Número de vezes que foi a shows	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Goiânia	Nenhuma	32,7	23,4	28,8
	De 1 a 3 vezes	34,9	40,3	37,2
	De 4 a 6 vezes	9,9	9,0	9,5
	Mais de 6 vezes	22,4	27,4	24,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Nenhuma	22,8	20,2	22,1
	De 1 a 3 vezes	44,4	42,2	43,8
	De 4 a 6 vezes	12,8	22,0	15,1
	Mais de 6 vezes	20,1	15,6	18,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Nenhuma	22,0	17,9	19,6
	De 1 a 3 vezes	38,2	32,9	35,1
	De 4 a 6 vezes	6,5	13,3	10,5
	Mais de 6 vezes	33,3	36,0	34,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Nenhuma	27,2	19,0	22,3
	De 1 a 3 vezes	39,7	41,7	40,9
	De 4 a 6 vezes	7,9	10,4	9,4
	Mais de 6 vezes	25,1	28,9	27,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Nenhuma	17,0	9,3	14,1
	De 1 a 3 vezes	21,6	46,3	31,0
	De 4 a 6 vezes	14,8	16,7	15,5
	Mais de 6 vezes	46,6	27,8	39,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Nenhuma	20,2		20,2
	De 1 a 3 vezes	38,1		38,1
	De 4 a 6 vezes	11,3		11,3
	Mais de 6 vezes	30,5		30,5
	Total	100,0	..	100,0
Salvador	Nenhuma	23,3		23,3
	De 1 a 3 vezes	37,4		37,4
	De 4 a 6 vezes	12,1		12,1
	Mais de 6 vezes	27,2		27,2
	Total	100,0		100,0

TABELA 2.24 - (continuação)

Capital	Número de vezes que foi a shows	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
São Paulo	Nenhuma	35,4	24,3	27,1
	De 1 a 3 vezes	32,3	43,8	40,9
	De 4 a 6 vezes	3,8	5,9	5,4
	Mais de 6 vezes	28,5	26,0	26,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Nenhuma	23,9	20,9	22,7
	De 1 a 3 vezes	38,9	39,8	39,2
	De 4 a 6 vezes	9,0	16,5	11,9
	Mais de 6 vezes	28,2	22,8	26,1
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Durante este ano, sem contar as atividades escolares, aproximadamente quantas vezes você foi a shows*

... Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 5.561

A ida a teatros e museus é uma atividade menos freqüente, tanto para os alunos quanto para os professores. Em que pesem as variações regionais, aproximadamente 1 /3 dos professores declaram não ter ido ao teatro ou ao museu em 2001, fato mais comum nas escolas públicas. Em contrapartida, uma proporção próxima à que foi apresentada anteriormente (entre 20% e 38%) indica que foi mais de 6 vezes ao teatro naquele ano, o que demonstra a heterogeneidade do grupo de professores que participaram da pesquisa quanto à exposição a tal atividade. Os percentuais mais altos entre os professores pesquisados que declararam ter ido ao teatro mais de 6 vezes foram encontrados nas escolas públicas de Maceió, com 32,9%, Rio Branco, com 44,3% e Cuiabá, com 31,2% (Tabela 2.25).

Ainda em relação à ida a museus, constata-se que cerca de 3 em 10 professores pesquisados indicam que não foram ao museu em 2001, enquanto aproximadamente 20% indicam que foram mais de 6 vezes. As escolas públicas de Teresina (41,9%), Goiânia (39,7%), Belo Horizonte (33,1%) e as escolas privadas de Teresina (43,3%) e de Macapá (37,6%) apresentam os percentuais mais altos de professores que não foram uma vez sequer ao museu no ano de referência da pesquisa, estando, portanto, em pior situação quanto a esse indicador de diversão/formação (Tabela 2.26).

TABELA 2.25 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo o número de vezes que foi ao teatro no último ano e capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital	Número de vezes que foi ao teatro	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Nenhuma	38,7	29,8	36,7
	De 1 a 3 vezes	31,6	33,8	32,1
	De 4 a 6 vezes	3,2	6,6	3,9
	Mais de 6 vezes	26,6	29,8	27,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Nenhuma	29,7	12,7	21,3
	De 1 a 3 vezes	37,2	46,6	41,9
	De 4 a 6 vezes	9,7	14,5	12,0
	Mais de 6 vezes	23,4	26,1	24,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Nenhuma	34,4	31,6	33,1
	De 1 a 3 vezes	30,6	43,9	36,7
	De 4 a 6 vezes	3,8	5,2	4,4
	Mais de 6 vezes	31,2	19,4	25,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Nenhuma	30,0	22,4	26,3
	De 1 a 3 vezes	38,0	42,3	40,1
	De 4 a 6 vezes	6,0	7,6	6,8
	Mais de 6 vezes	25,9	27,7	26,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Nenhuma	38,2	20,9	30,9
	De 1 a 3 vezes	33,1	42,8	37,2
	De 4 a 6 vezes	3,3	12,4	7,2
	Mais de 6 vezes	25,4	23,9	24,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Nenhuma	35,3	33,0	34,7
	De 1 a 3 vezes	34,3	42,2	36,3
	De 4 a 6 vezes	4,3	3,7	4,1
	Mais de 6 vezes	26,1	21,1	24,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Nenhuma	30,5	19,6	24,1
	De 1 a 3 vezes	28,9	38,0	34,2
	De 4 a 6 vezes	7,7	12,4	10,5
	Mais de 6 vezes	32,9	30,0	31,2
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 2.25 - (continuação)

Capital	Número de vezes que foi ao teatro	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Porto Alegre	Nenhuma	33,5	19,9	25,3
	De 1 a 3 vezes	36,8	40,3	38,9
	De 4 a 6 vezes	2,5	11,5	7,9
	Mais de 6 vezes	27,2	28,3	27,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Nenhuma	23,9	27,8	25,4
	De 1 a 3 vezes	28,4	40,7	33,1
	De 4 a 6 vezes	3,4	3,7	3,5
	Mais de 6 vezes	44,3	27,8	38,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Nenhuma	21,9		21,9
	De 1 a 3 vezes	38,4		38,4
	De 4 a 6 vezes	10,9		10,9
	Mais de 6 vezes	28,8		28,8
	Total	100,0	...	100,0
Salvador	Nenhuma	28,7		28,7
	De 1 a 3 vezes	37,8		37,8
	De 4 a 6 vezes	10,0		10,0
	Mais de 6 vezes	23,5		23,5
	Total	100,0		100,0
São Paulo	Nenhuma	32,3	23,0	25,4
	De 1 a 3 vezes	40,5	44,4	43,4
	De 4 a 6 vezes	5,1	10,4	9,0
	Mais de 6 vezes	22,2	22,2	22,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Nenhuma	34,7	28,3	32,2
	De 1 a 3 vezes	36,4	46,5	40,3
	De 4 a 6 vezes	5,5	10,6	7,5
	Mais de 6 vezes	23,4	14,6	20,0
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Durante este ano, sem contar as atividades escolares, aproximadamente quantas vezes você foi ao teatro*

... Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 5.536

TABELA 2.26 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo o número de vezes que foi ao museu no último ano e capitais das Unidades da Federação - 2002"

Capital	Número de vezes que foi ao museu	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Nenhuma	24,0	18,5	22,8
	De 1 a 3 vezes	43,3	47,7	44,3
	De 4 a 6 vezes	7,6	11,3	8,4
	Mais de 6 vezes	25,1	22,5	24,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Nenhuma	33,1	20,8	27,1
	De 1 a 3 vezes	39,0	42,0	40,5
	De 4 a 6 vezes	6,2	8,5	7,3
	Mais de 6 vezes	21,7	28,6	25,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Nenhuma	30,6	38,1	34,0
	De 1 a 3 vezes	39,8	40,0	39,9
	De 4 a 6 vezes	4,3	3,2	3,8
	Mais de 6 vezes	25,3	18,7	22,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Nenhuma	30,9	26,2	28,6
	De 1 a 3 vezes	38,7	40,0	39,3
	De 4 a 6 vezes	5,4	7,8	6,6
	Mais de 6 vezes	25,1	26,0	25,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Nenhuma	39,7	35,8	38,1
	De 1 a 3 vezes	33,8	31,3	32,8
	De 4 a 6 vezes	4,0	9,0	6,1
	Mais de 6 vezes	22,4	23,9	23,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Nenhuma	35,6	37,6	36,1
	De 1 a 3 vezes	35,9	33,9	35,4
	De 4 a 6 vezes	3,3	3,7	3,4
	Mais de 6 vezes	25,2	24,8	25,1
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 2.26 - (continuação)

Capital	Número de vezes que foi ao museu	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Maceió	Nenhuma	27,6	26,2	26,8
	De 1 a 3 vezes	36,6	36,9	36,8
	De 4 a 6 vezes	0,4	6,3	3,9
	Mais de 6 vezes	35,4	30,5	32,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Nenhuma	18,8	12,6	15,1
	De 1 a 3 vezes	49,0	56,9	53,7
	De 4 a 6 vezes	5,9	9,5	8,1
	Mais de 6 vezes	26,4	21,0	23,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Nenhuma	29,5	29,6	29,6
	De 1 a 3 vezes	23,9	27,8	25,4
	De 4 a 6 vezes	1,1	1,9	1,4
	Mais de 6 vezes	45,5	40,7	43,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Nenhuma	16,9		16,9
	De 1 a 3 vezes	45,0		45,0
	De 4 a 6 vezes	12,9		12,9
	Mais de 6 vezes	25,2		25,2
	Total	100,0	...	100,0
Salvador	Nenhuma	32,6		32,6
	De 1 a 3 vezes	37,1		37,1
	De 4 a 6 vezes	5,6		5,6
	Mais de 6 vezes	24,7		24,7
	Total	100,0	...	100,0
São Paulo	Nenhuma	26,6	22,6	23,6
	De 1 a 3 vezes	46,2	48,6	48,0
	De 4 a 6 vezes	4,4	8,5	7,4
	Mais de 6 vezes	22,8	20,3	20,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Nenhuma	41,9	43,3	42,4
	De 1 a 3 vezes	32,9	37,0	34,5
	De 4 a 6 vezes	1,7	5,5	3,2
	Mais de 6 vezes	23,4	14,2	19,8
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa **Ensino** Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Durante este ano, sem contar as atividades escolares, aproximadamente quantas vezes você foi ao museu*

... Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 5.538

2.2.3.2 Propriedade de bens de diversão/formação Como no caso dos alunos, também é comum que os professores pesquisados declarem ter TV em cores em suas residências, alcançando o máximo de 3% a proporção dos que não possuem tal bem (Tabela 2.27).

TABELA 2.27 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a posse de TV em cores no âmbito residencial e capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital	Posse de TV em cores	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Possui	98,9	99,3	99,0
	Não possui	1,1	0,7	1,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Possui	99,3	100,0	99,6
	Não possui	0,7	0,0	0,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Possui	97,3	96,7	97,0
	Não possui	2,7	3,3	3,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Possui	98,2	98,2	98,2
	Não possui	1,8	1,8	1,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Possui	99,3	99,5	99,4
	Não possui	0,7	0,5	0,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Possui	98,5	98,2	98,4
	Não possui	1,5	1,8	1,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Possui	98,8	99,1	99,0
	Não possui	1,2	0,9	1,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Possui	99,2	99,4	99,3
	Não possui	0,8	0,6	0,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Possui	97,7	100,0	98,6
	Não possui	2,3	0,0	1,4
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 2.27 - (continuação)

Capital	Posse de TV em cores	Dependência Administrativa		Total
		Pública	Privada	
Rio de Janeiro	Possui	99,7		99,7
	Não possui	0,3		0,3
	Total	100,0	...	100,0
Salvador	Possui	98,2		98,2
	Não possui	1,8		1,8
	Total	100,0		100,0
São Paulo	Possui	98,7	99,6	99,4
	Não possui	1,3	0,4	0,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Possui	99,2	99,6	99,4
	Não possui	0,8	0,4	0,6
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Marque quantos existem na sua casa: Televisão em cores*

... Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 6.927

Considerando o item *som com CD*, somente nas escolas públicas de Goiânia (14,4%), Rio Branco (10,7%) e em Teresina (15,4%) a proporção dos professores que declaram não possuir esse bem é superior a 10% (Tabela 2.28).

TABELA 2.28 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a posse de som com CD no âmbito residencial e capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital	Posse de som com CD	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Possui	92,7	95,3	93,3
	Não possui	7,3	4,7	6,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Possui	95,0	98,6	96,8
	Não possui	5,0	1,4	3,2
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 2.28 - (continuação)

Capital	Posse de som com CD	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Cuiabá	Possui	86,0	95,3	90,2
	Não possui	14,0	4,7	9,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Possui	95,0	97,9	96,5
	Não possui	5,0	2,1	3,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Possui	85,6	94,9	89,6
	Não possui	14,4	5,1	10,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Possui	92,5	93,5	92,8
	Não possui	7,5	6,5	7,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Possui	90,9	97,3	94,7
	Não possui	9,1	2,7	5,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Possui	94,0	97,7	96,3
	Não possui	6,0	2,3	3,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Possui	89,3	90,2	89,6
	Não possui	10,7	9,8	10,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Possui	97,6		97,6
	Não possui	2,4		2,4
	Total	100,0		100,0
Salvador	Possui	94,0		94,0
	Não possui	6,0		6,0
	Total	100,0		100,0
São Paulo	Possui	97,3	97,9	97,7
	Não possui	2,7	2,1	2,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Possui	84,6	90,7	87,0
	Não possui	15,4	9,3	13,0
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Marque quantos existem na sua casa: Aparelho de som com CD*

... Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 6.775

Quando se analisa o item computador, outra é a realidade, predominando, principalmente entre os professores em escolas públicas, os que não têm tal bem. A proporção dos professores pesquisados em escolas públicas que não têm computador varia de 59,4%, em Teresina, a 16,8% em Curitiba. Já entre os professores de escolas privadas, as proporções dos que não têm tal bem são menores: o recorrido vai de 42,2% em Teresina a 1,8% em Belo Horizonte (Tabela 2.29). Tanto no caso dos professores das escolas públicas como das escolas privadas, tais indicadores sugerem diversidade de situações regionais, sendo que nas regiões Sul e Sudeste, os professores tendem a apresentar índices mais elevados de propriedade de computadores que nas demais regiões.

TABELA 2.29 - Proporção de professores do ensino médio, **por** dependência administrativa da escola, segundo a posse de computador no âmbito residencial e capitais das Unidades da Federação - 2002

Capital	Posse de computador	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Possui	69,2	79,9	71,7
	Não possui	30,8	20,1	28,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Possui	78,3	98,2	88,4
	Não possui	21,7	1,8	11,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Possui	60,8	72,8	66,3
	Não possui	39,2	27,2	33,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Possui	83,2	91,9	87,6
	Não possui	16,8	8,1	12,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Possui	54,4	80,6	66,0
	Não possui	45,6	19,4	34,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Possui	56,5	68,8	59,7
	Não possui	43,5	31,2	40,3
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 2.29 - (continuação)

Capital	Posse de computador	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Maceió	Possui	62,2	76,0	70,6
	Não possui	37,8	24,0	29,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Possui	79,4	94,8	88,7
	Não possui	20,6	5,2	11,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Possui	50,0	70,5	57,9
	Não possui	50,0	29,5	42,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Possui	80,7		80,7
	Não possui	19,3		19,3
	Total	100,0		100,0
Salvador	Possui	69,5		69,5
	Não possui	30,5		30,5
	Total	100,0		100,0
São Paulo	Possui	83,0	94,0	91,4
	Não possui	17,0	6,0	8,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Possui	40,6	57,8	47,4
	Não possui	59,4	42,2	52,6
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Marque quantos existem na sua casa: Computador*

... Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 6.280

A não existência de computador em casa é um dado que alerta para limites na formação continuada do professor. Este fato é mais grave quando se considera que a maioria dos professores que não possuem computador também não têm acesso a ele em suas escolas, pelo fato de suas escolas não o possuírem, por não estar acessível aos professores ou porque estes não sabem usá-lo. Tal tema é explorado mais detidamente no capítulo que trata de infraestrutura (Capítulo 5), mas se adianta que chega a cerca de 70% a proporção de professores que estaria em situação de exclusão digital.

2.2.4 Formação profissional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) estabelece que apenas professores com nível superior em curso de licenciatura de graduação plena ou com formação pedagógica estão aptos a lecionarem no ensino médio. Apesar disso, ainda existem casos de professores com apenas o segundo grau exercendo o magistério em muitas cidades.

A LDB estabelece que a partir de 2007, só poderão ser admitidos professores com formação superior¹⁰. Segundo dados do INEP, o ensino médio é o nível que mais se aproxima desta meta. Os resultados da presente pesquisa corroboram esses dados, uma vez que, entre 72,3% dos professores pesquisados em Teresina e 97,1% do Rio de Janeiro têm nível superior completo e a grande maioria deles possui como formação a licenciatura (cerca de 60%) — Tabela 2.30. Esses dados se aproximam do que foi divulgado pelo Censo Escolar 2001, segundo o qual 88,9% dos professores apresentam nível superior.

TABELA 2.30 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a formação profissional e capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital	Formação	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Segundo grau	1,6	0,7	1,4
	Licenciatura	78,2	60,7	74,5
	Superior sem complementação pedagógica	4,1	7,1	4,7
	Superior com complementação pedagógica	4,3	2,9	4,0
	Superior incompleto	0,8	15,0	3,8
	Pós-graduação	11,1	13,6	11,6
	Total	100,0	100,0	100,0

¹⁰A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) dispõe em seu art. 87, § 4º que: "Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço" (Brasil, 2002b: 56). A Década da Educação foi instituída um ano depois da publicação da LDB.

TABELA 2.30 - (continuação)

Capital	Formação	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belo Horizonte	Segundo grau	1,1	1,1	1,1
	Licenciatura	63,8	63,4	63,6
	Superior sem complementação pedagógica	3,7	6,8	5,2
	Superior com complementação pedagógica	6,6	7,9	7,3
	Superior incompleto	5,9	1,1	3,5
	Pós-graduação	18,8	19,6	19,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Segundo grau	0,0	2,0	0,9
	Licenciatura	72,3	56,8	65,1
	Superior sem complementação pedagógica	5,2	10,8	7,8
	Superior com complementação pedagógica	4,6	5,4	5,0
	Superior incompleto	6,4	14,9	10,3
	Pós-graduação	11,6	10,1	10,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Segundo grau	1,9	1,4	1,6
	Licenciatura	48,1	40,5	44,3
	Superior sem complementação pedagógica	4,2	6,4	5,3
	Superior com complementação pedagógica	4,9	6,4	5,6
	Superior incompleto	2,6	5,6	4,1
	Pós-graduação	38,3	39,8	39,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Segundo grau	2,0	1,1	1,6
	Licenciatura	56,8	51,6	54,5
	Superior sem complementação pedagógica	4,8	10,0	7,0
	Superior com complementação pedagógica	4,0	5,3	4,5
	Superior incompleto	20,8	21,1	20,9
	Pós-graduação	11,6	11,1	11,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Segundo grau	2,2	1,0	1,9
	Licenciatura	77,7	66,7	75,0
	Superior sem complementação pedagógica	1,9	7,6	3,3
	Superior com complementação pedagógica	7,2	3,8	6,4
	Superior incompleto	2,2	12,4	4,7
	Pós-graduação	8,8	8,6	8,7
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 2.30 - (continuação)

Capital	Formação	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Maceió	Segundo grau	1,7	4,3	3,2
	Licenciatura	76,5	52,2	62,4
	Superior sem complementação pedagógica	4,3	7,1	5,9
	Superior com complementação pedagógica	1,3	3,4	2,5
	Superior incompleto	6,8	22,5	15,9
	Pós-graduação	9,4	10,5	10,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Segundo grau	0,4	0,6	0,5
	Licenciatura	67,6	62,6	64,6
	Superior sem complementação pedagógica	1,3	0,9	1,1
	Superior com complementação pedagógica	5,3	5,8	5,6
	Superior incompleto	4,4	3,0	3,6
	Pós-graduação	20,9	27,1	24,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Segundo grau	1,2	0,0	0,7
	Licenciatura	67,1	73,1	69,4
	Superior sem complementação pedagógica	3,7	5,8	4,5
	Superior com complementação pedagógica	6,1	1,9	4,5
	Superior incompleto	8,5	9,6	9,0
	Pós-graduação	13,4	9,6	11,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Segundo grau	2,5		2,5
	Licenciatura	69,2		69,2
	Superior sem complementação pedagógica	2,9		2,9
	Superior com complementação pedagógica	8,0		8,0
	Superior incompleto	0,4		0,4
	Pós-graduação	17,0		17,0
	Total	100,0		100,0
Salvador	Segundo grau	1,2		1,2
	Licenciatura	67,4		67,4
	Superior sem complementação pedagógica	9,3		9,3
	Superior com complementação pedagógica	3,6		3,6
	Superior incompleto	5,7		5,7
	Pós-graduação	12,7		12,7
	Total	100,0		100,0

TABELA 2.30 - (continuação)

Capital	Formação	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
São Paulo	Segundo grau	1,4	1,3	1,4
	Licenciatura	77,1	52,9	58,7
	Superior sem complementação pedagógica	9,3	8,9	9,0
	Superior com complementação pedagógica	5,0	12,3	10,5
	Superior incompleto	0,7	4,7	3,7
	Pós-graduação	6,4	19,9	16,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Segundo grau	3,3	1,7	2,7
	Licenciatura	62,6	57,0	60,4
	Superior sem complementação pedagógica	1,9	6,1	3,5
	Superior com complementação pedagógica	0,5	3,5	1,7
	Superior incompleto	26,1	23,0	24,9
	Pós-graduação	5,5	8,7	6,7
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Caracterize a sua formação profissional (marque o mais alto grau)*

... Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 6.576

É de se destacar o número expressivo de professores pesquisados com pós-graduação, atingindo 39% em Curitiba e 24,5% em Porto Alegre. Mas existe ainda uma pequena parcela de professores que não concluiu o curso superior, o que pode indicar que alguns professores ainda são alunos de graduação, o que varia de 20,9% em Goiânia a 15,9% em Maceió.

2.2.5 Características do exercício do magistério

2.2.5.1 Tempo de serviço

O ensino médio conta com um corpo docente que possui relativa experiência no magistério, observando-se que os professores, quer nas escolas públicas quer nas escolas privadas, têm entre 10 e 15 anos de tempo de serviço (Tabela 2.31). Apenas as seguintes capitais apresentam médias inferiores a esse intervalo: Teresina (onde os professores pesquisados em escolas públicas apresentam uma média

de 8,9 anos de tempo de serviço, e os das privadas, 9,6), Rio Branco (média de 9,5 anos, caso dos professores de escolas públicas) e Macapá (média de 9,3 anos de tempo de serviço para professores de escolas privadas).

TABELA 2.31 - Média do tempo de serviço dos professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002"

Capitai	Dependência Administrativa (%)		Total
	Pública	Privada	
Belém	12,7	10,8	12,3
Belo Horizonte	11,8	15,8	13,8
Cuiabá	12,3	12,3	12,3
Curitiba	13,6	12,6	13,1
Goiânia	10,7	11,9	11,3
Macapá	10,4	9,3	10,1
Maceió	15,8	11,6	13,4
Porto Alegre	15,4	15,8	15,6
Rio Branco	9,5	10,3	9,8
Rio de Janeiro	15,3		15,3
Salvador	11,6		11,6
São Paulo	14,8	14,1	14,3
Teresina	8,9	9,6	9,2

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Tempo de serviço no magistério: _____ anos*

... Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 6.677

2.2.5.2 Forma de ingresso na carreira

Em 9 das 13 capitais pesquisadas, predominam professores que não ingressaram na carreira por intermédio de concurso. Apenas em Macapá, Salvador, Rio de Janeiro e Maceió a porcentagem de professores que tiveram seu ingresso por meio de concurso abrange mais da metade do contingente pesquisado. (Tabela 2.32).

TABELA 2.32 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo o ingresso no magistério por meio de concurso e capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital	Ingressou na carreira por meio de concurso	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Sim	36,9	34,9	36,5
	Não	63,1	65,1	63,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Sim	26,0	22,7	24,3
	Não	74,0	77,3	75,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Sim	62,0	23,3	44,4
	Não	38,0	76,7	55,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Sim	61,4	29,8	45,9
	Não	38,6	70,2	54,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Sim	64,6	15,7	43,8
	Não	35,4	84,3	56,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Sim	85,7	49,5	76,8
	Não	14,3	50,5	23,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Sim	82,4	29,8	51,8
	Não	17,6	70,2	48,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Sim	78,5	27,1	47,9
	Não	21,5	72,9	52,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Sim	41,9	42,6	42,1
	Não	58,1	57,4	57,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Sim	87,4		87,4
	Não	12,6		12,6
	Total	100,0		100,0

TABELA 2.32 - (continuação)

Capital	Ingressou na carreira por meio de concurso	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Salvador	Sim	81,9		81,9
	Não	18,1		18,1
	Total	100,0	...	100,0
São Paulo	Sim	35,9	12,2	18,1
	Não	64,1	87,8	81,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Sim	52,7	33,6	45,3
	Não	47,3	66,4	54,7
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Seu ingresso na carreira foi feito através de concurso?*

... Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 6.872

Considerando a dependência administrativa da escola, fica claro o contraste entre as escolas públicas e as privadas. Nas escolas públicas, como esperado, o concurso é a principal forma de ingresso na carreira em quase todas as capitais pesquisadas. Apenas nas escolas públicas de Belém, Belo Horizonte, Rio Branco e São Paulo o percentual de professores que ingressaram na carreira docente por concurso é inferior ao percentual dos que o fizeram por outros meios. Nas escolas privadas de todas as capitais pesquisadas, o percentual de professores que ingressaram na profissão por meio de concurso é sempre inferior a outras formas de ingresso. Outra forma comum de admissão é a indicação política ou convite, como sugere o depoimento seguinte: *Uma irmã minha me arrumou esse emprego. Ela era secretária do prefeito de (...) Ele me arrumou esse emprego na educação e eu estou até hoje me sustentando nele. (...) há 27 anos (...) quer dizer, pouco tempo para me aposentar.*

A Tabela 2.33 refere-se somente a professores da rede pública e considera a forma de ingresso na carreira e a respectiva formação, o que permite identificar situações diversificadas dos concursados e dos que não entraram por concurso.

Entre os professores com curso superior incompleto destacam-se aqueles que não ingressaram no magistério por meio de concurso. Em algumas capitais, como Belém, Belo Horizonte, Rio Branco e São Paulo, nenhum dos professores pesquisados com esse nível de formação é concursado.

TABELA 2.33 - Proporção de professores de escolas públicas do ensino médio, por forma de ingresso na carreira, segundo a formação profissional e capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital	Formação	Forma de ingresso na carreira (%)		Total
		Ingressaram por concurso	Não ingressaram por concurso	
Belém	Segundo grau	42,9	57,1	100,0
	Licenciatura	36,3	63,7	100,0
	Superior sem complementação pedagógica	23,8	76,2	100,0
	Superior com complementação pedagógica	47,6	52,4	100,0
	Superior incompleto	0,0	100,0	100,0
	Pós-graduação stricto sensu	43,6	56,4	100,0
	Total		36,9	63,1
Belo Horizonte	Segundo grau	33,3	66,7	100,0
	Licenciatura	23,8	76,2	100,0
	Superior sem complementação pedagógica	40,0	60,0	100,0
	Superior com complementação pedagógica	11,1	88,9	100,0
	Superior incompleto	0,0	100,0	100,0
	Pós-graduação stricto sensu	41,2	58,8	100,0
	Total		25,6	74,4
Cuiabá	Segundo grau	0,0	0,0	0,0
	Licenciatura	66,9	33,1	100,0
	Superior sem complementação pedagógica	12,5	87,5	100,0
	Superior com complementação pedagógica	50,0	50,0	100,0
	Superior incompleto	18,2	81,8	100,0
	Pós-graduação stricto sensu	78,9	21,1	100,0
	Total		61,8	38,2

TABELA 2.33 - (continuação)

Capital	Formação	Forma de ingresso na carreira (%)		Total
		Ingressaram por concurso	Não ingressaram por concurso	
Curitiba	Segundo grau	75,0	25,0	100,0
	Licenciatura	59,0	41,0	100,0
	Superior sem complementação pedagógica	16,7	83,3	100,0
	Superior com complementação pedagógica	52,4	47,6	100,0
	Superior incompleto	20,0	80,0	100,0
	Pós-graduação stricto sensu	68,9	31,1	100,0
	Total	60,1	39,9	100,0
Goiânia	Segundo grau	0,0	100,0	100,0
	Licenciatura	79,6	20,4	100,0
	Superior sem complementação pedagógica	16,7	83,3	100,0
	Superior com complementação pedagógica	80,0	20,0	100,0
	Superior incompleto	21,6	78,4	100,0
	Pós-graduação stricto sensu	85,7	14,3	100,0
	Total	63,7	36,3	100,0
Macapá	Segundo grau	85,7	14,3	100,0
	Licenciatura	86,7	13,3	100,0
	Superior sem complementação pedagógica	66,7	33,3	100,0
	Superior com complementação pedagógica	82,6	17,4	100,0
	Superior incompleto	71,4	28,6	100,0
	Pós-graduação stricto sensu	85,7	14,3	100,0
	Total	85,6	14,4	100,0
Maceió	Segundo grau	50,0	50,0	100,0
	Licenciatura	87,5	12,5	100,0
	Superior sem complementação pedagógica	90,0	10,0	100,0
	Superior com complementação pedagógica	50,0	50,0	100,0
	Superior incompleto	26,7	73,3	100,0
	Pós-graduação stricto sensu	90,5	9,5	100,0
	Total	82,9	17,1	100,0

TABELA 2.33 - (continuação)

Capital	Formação	Forma de ingresso na carreira (%)		Total
		Ingressaram por concurso	Não ingressaram por concurso	
Porto Alegre	Segundo grau	100,0	0,0	100,0
	Licenciatura	79,6	20,4	100,0
	Superior sem complementação pedagógica	66,7	33,3	100,0
	Superior com complementação pedagógica	66,7	33,3	100,0
	Superior incompleto	11,1	88,9	100,0
	Pós-graduação stricto sensu	95,7	4,3	100,0
	Total	79,4	20,6	100,0
Rio Branco	Segundo grau	0,0	100,0	100,0
	Licenciatura	45,3	54,7	100,0
	Superior sem complementação pedagógica	0,0	100,0	100,0
	Superior com complementação pedagógica	80,0	20,0	100,0
	Superior incompleto	0,0	100,0	100,0
	Pós-graduação stricto sensu	45,5	54,5	100,0
	Total	41,3	58,8	100,0
Rio de Janeiro	Segundo grau	83,3	16,7	100,0
	Licenciatura	87,4	12,6	100,0
	Superior sem complementação pedagógica	100,0	0,0	100,0
	Superior com complementação pedagógica	77,3	22,7	100,0
	Superior incompleto	100,0	0,0	100,0
	Pós-graduação stricto sensu	89,1	10,9	100,0
	Total	87,2	12,8	100,0
Salvador	Segundo grau	62,5	37,5	100,0
	Licenciatura	87,0	13,0	100,0
	Superior sem complementação pedagógica	73,3	26,7	100,0
	Superior com complementação pedagógica	77,3	22,7	100,0
	Superior incompleto	16,7	83,3	100,0
	Pós-graduação stricto sensu	90,0	10,0	100,0
	Total	81,5	18,5	100,0

TABELA 2.33 - (continuação)

Capital	Formação	Forma de ingresso na carreira (%)		Total
		Ingressaram por concurso	Não ingressaram por concurso	
São Paulo	Segundo grau	0,0	100,0	100,0
	Licenciatura	38,0	62,0	100,0
	Superior sem complementação pedagógica	30,8	69,2	100,0
	Superior com complementação pedagógica	28,6	71,4	100,0
	Superior incompleto	0,0	100,0	100,0
	Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	66,7	33,3	100,0
	Total		37,9	62,1
Teresina	Segundo grau	60,0	40,0	100,0
	Licenciatura	66,8	33,2	100,0
	Superior sem complementação pedagógica	71,4	28,6	100,0
	Superior com complementação pedagógica	50,0	50,0	100,0
	Superior incompleto	16,3	83,7	100,0
	Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	65,0	35,0	100,0
	Total		53,5	46,5

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Nota: Foi perguntado aos professores: *Seu ingresso na carreira foi feito através de concurso? E Caracterize a sua formação profissional*

... Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 6.496

A relação entre segundo grau e a forma de ingresso na carreira, considerando-se os professores da rede pública de ensino, é diferente entre os grupos de cidades. Assim, enquanto em seis capitais predominam entre os professores com apenas segundo grau aqueles que entraram no magistério por concurso, em outras cinco, predominam os que não se submeteram a tal forma de seleção. Já em Maceió, igual proporção está representada entre os que fizeram e os que não fizeram concurso.

Entre os professores com curso superior com ou sem complementação pedagógica e pós-graduação *stricto sensu*, a tendência é que também haja uma variação entre as capitais, sendo que em algumas delas a maioria dos professores é concursada. Já entre os

professores com formação em licenciatura, predominam aqueles que passaram por concurso público. As exceções registram-se nas cidades de Belém, onde 63,7% dos professores com licenciatura entraram no magistério por outras formas que não concurso. Estando na mesma situação, professores em Belo Horizonte (76,2%), Rio Branco (54,7%) e São Paulo (62,0%).

2.2.5.3 Situação funcional na escola

Em 11 das 13 capitais pesquisadas, o percentual de professores efetivos é superior ao percentual de professores em outras situações funcionais. As exceções são Belo Horizonte e Rio Branco. Belo Horizonte é a única capital pesquisada na qual o percentual de professores efetivos nas escolas públicas (25,3%) é inferior ao percentual de professores que possuem contrato precário ou temporário (69,4%). Nas escolas privadas de Cuiabá, o percentual de professores efetivos (36,7%) é inferior à percentagem dos que são permanentes (39,6%). Em Teresina, embora o percentual de professores efetivos em escolas privadas seja alto (48,7%), não é superior à soma das outras alternativas (Tabela 2.34).

TABELA 2.34 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a situação funcional na escola e capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital	Situação Funcional	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	E efetivo	50,2	68,6	54,1
	E permanente	5,6	20,4	8,7
	Tem contrato precário ou temporário	43,8	9,5	36,6
	E substituto eventual	0,4	1,5	0,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	E efetivo	25,3	56,2	40,1
	E permanente	4,3	32,2	17,6
	Tem contrato precário ou temporário	69,4	10,9	41,4
	E substituto eventual	1,1	0,8	0,9
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 2.34 - (continuação)

Capital	Situação Funcional	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Cuiabá	É efetivo	67,0	36,7	53,9
	É permanente	0,6	39,6	17,5
	Tem contrato precário ou temporário	31,3	22,8	27,6
	E substituto eventual	1,1	0,9	1,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	É efetivo	65,4	70,4	67,8
	É permanente	9,2	20,7	14,8
	Tem contrato precário ou temporário	24,3	8,2	16,4
	É substituto eventual	1,1	0,7	0,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	E efetivo	71,2	70,8	71,1
	É permanente	3,8	24,0	12,3
	Tem contrato precário ou temporário	24,2	5,2	16,2
	E substituto eventual	0,8	0,0	0,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	É efetivo	71,6	58,3	68,2
	E permanente	18,2	13,6	17,0
	Tem contrato precário ou temporário	9,2	26,2	13,5
	E substituto eventual	1,0	1,9	1,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	É efetivo	86,4	56,9	69,7
	É permanente	5,1	25,2	16,4
	Tem contrato precário ou temporário	6,8	16,7	12,4
	E substituto eventual	1,7	1,3	1,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	E efetivo	76,1	77,9	77,1
	É permanente	4,3	16,5	11,4
	Tem contrato precário ou temporário	19,6	4,0	10,5
	E substituto eventual	0,0	1,6	0,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	E efetivo	41,0	62,0	48,9
	E permanente	14,5	20,0	16,5
	Tem contrato precário ou temporário	41,0	12,0	30,1
	É substituto eventual	3,6	6,0	4,5
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 2.34 - (continuação)

Capital	Situação Funcional	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Rio de Janeiro	É efetivo	84,2		84,2
	É permanente	3,4		3,4
	Tem contrato precário ou temporário	11,7		11,7
	É substituto eventual	0,7		0,7
	Total	100,0	. .	100,0
Salvador	E efetivo	81,0		81,0
	E permanente	4,9		4,9
	Tem contrato precário ou temporário	11,8		11,8
	É substituto eventual	2,3		2,3
	Total	100,0		100,0
São Paulo	É efetivo	56,3	50,4	51,9
	É permanente	9,9	37,4	30,2
	Tem contrato precário ou temporário	28,5	12,2	16,5
	E substituto eventual	5,3	0,0	1,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	É efetivo	61,5	48,7	56,7
	É permanente	4,0	16,5	8,7
	Tem contrato precário ou temporário	28,5	33,5	30,4
	É substituto eventual	6,1	1,3	4,3
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Noras: Foi perguntado aos professores: *Qual a situação funcional nesta escola?*

... Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 6.575.

Entre as escolas públicas pesquisadas, a segunda situação funcional mais comum é a dos professores que possuem contrato precário ou temporário. Apenas Belo Horizonte e Macapá constituem exceção. Em Belo Horizonte, como já vimos, o percentual de professores de escola pública que possuem contrato precário ou temporário é superior ao percentual de professores efetivos. Em Macapá, o percentual de professores permanentes (18,2%) é superior ao percentual dos professores que possuem contrato precário ou temporário (9,2%). Nas escolas privadas pesquisadas, o segundo tipo de situação funcional mais comum é a dos professores que possuem contrato permanente. As exceções são Cuiabá e Teresina.

2.2.5.4 Satisfação em relação à renda

Em todas as capitais a maioria dos professores pesquisados se declaram insatisfeitos com a renda obtida com o seu trabalho no magistério (de 69,2% no Rio de Janeiro a 48,6% em Porto Alegre). Entre 6,5% dos professores pesquisados em Maceió a 27,4% em Salvador se dizem revoltados com sua renda. - Tabela 2.35.

TABELA 2.35 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a satisfação quanto à renda obtida e capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital	Satisfação quanto à renda	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Muito satisfeito	2,5	4,2	2,9
	Satisfeito	11,6	44,8	18,8
	Insatisfeito	63,0	49,0	59,9
	Revoltado	22,9	2,1	18,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Muito satisfeito	1,8	8,8	5,2
	Satisfeito	16,5	60,1	37,9
	Insatisfeito	69,4	30,0	50,1
	Revoltado	12,3	1,1	6,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Muito satisfeito	0,6	0,7	0,6
	Satisfeito	12,7	39,6	24,8
	Insatisfeito	69,1	53,7	62,1
	Revoltado	17,7	6,0	12,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Muito satisfeito	4,3	10,7	7,4
	Satisfeito	10,1	46,9	28,1
	Insatisfeito	64,0	39,1	51,8
	Revoltado	21,6	3,3	12,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Muito satisfeito	0,8	4,0	2,2
	Satisfeito	8,7	49,5	26,1
	Insatisfeito	66,8	42,9	56,6
	Revoltado	23,8	3,5	15,1
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 2.35 - (continuação)

Capital	Satisfação quanto à renda	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Macapá	Muito satisfeito	0,6	1,0	0,7
	Satisfeito	23,3	46,2	28,9
	Insatisfeito	66,5	51,9	62,9
	Revoltado	9,6	1,0	7,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Muito satisfeito	0,4	3,1	1,9
	Satisfeito	12,4	36,3	26,1
	Insatisfeito	76,9	56,9	65,4
	Revoltado	10,3	3,7	6,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Muito satisfeito	0,0	3,2	1,9
	Satisfeito	5,6	56,3	35,9
	Insatisfeito	62,3	39,4	48,6
	Revoltado	32,0	1,2	13,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Muito satisfeito	0,0	0,0	0,0
	Satisfeito	31,0	44,4	36,2
	Insatisfeito	58,6	51,9	56,0
	Revoltado	10,3	3,7	7,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Muito satisfeito	1,4		1,4
	Satisfeito	15,2		15,2
	Insatisfeito	69,2		69,2
	Revoltado	14,2		14,2
	Total	100,0	...	100,0
Salvador	Muito satisfeito	0,0		0,0
	Satisfeito	4,1		4,1
	Insatisfeito	68,4		68,4
	Revoltado	27,4		27,4
	Total	100,0		100,0
São Paulo	Muito satisfeito	0,0	6,5	4,9
	Satisfeito	11,1	46,0	37,3
	Insatisfeito	67,3	44,1	49,8
	Revoltado	21,6	3,5	8,0
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 2.35 - (continuação)

Capital	Satisfação quanto à renda	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Teresina	Muito satisfeito	0,8	1,2	1,0
	Satisfeito	8,9	41,3	21,5
	Insatisfeito	66,4	50,4	60,2
	Revoltado	23,9	7,0	17,3
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Considerando a renda obtida com seu trabalho no magistério, você se considera:*

... Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 6.767

Os índices de insatisfação e revolta com a renda são mais altos entre os professores das escolas públicas, ainda que nas privadas a tendência seja a mesma.

Os professores de escolas privadas em Curitiba são os que apresentam o mais alto e destoante índice de satisfação em relação às outras cidades, onde 10,7% se declaram muito satisfeitos com a renda obtida do seu trabalho de magistério. Na maioria das capitais, tanto nas escolas públicas como nas privadas, menos de 5% se declaram como muito satisfeitos com os rendimentos relacionados ao exercício da profissão. Os que se declaram satisfeitos são mais expressivos nas escolas privadas, onde os valores encontrados variam de 60,1% em Belo Horizonte a 36,3% em Maceió. Esses valores contrastam com o grau de satisfação dos professores pesquisados nas escolas da rede pública quanto à renda obtida: 31,0% em Rio Branco e 4,1% em Salvador. Pode-se encontrar diferenças significativas na mesma cidade quando se considera a dependência administrativa da escola. Por exemplo, em Porto Alegre, 56,3% dos professores pesquisados em escolas da rede privada se declaram satisfeitos com a renda auferida, sendo que entre os da rede pública a proporção dos satisfeitos é 10 vezes inferior: 5,6%.

Em suma há alguns aspectos preocupantes em relação ao quadro docente apresentado, como a exclusão digital e a insatisfação financeira, em particular no caso das escolas públicas. É importante não perder de vista que os docentes, bem como outros membros do corpo técnico e

pedagógico, são atores fundamentais na formação de uma escola capaz de cumprir seus objetivos e que toda e qualquer proposta de mudança deve levar em conta as características, as preocupações e os anseios quer de alunos, quer de professores.

SUMÁRIO

Alunos

- A idade média dos alunos é de 19 anos, sendo que mais de 50% tendem a se concentrar na faixa entre 16 e 17 anos, nas 13 cidades focalizadas. Em oito capitais, mais de 20% dos alunos têm 20 anos de idade ou mais. Os alunos mais velhos concentram-se no período noturno.
- A pesquisa revela uma maior visibilidade da população negra em relação a pesquisas anteriores realizadas pela UNESCO, considerando a auto-identificação de raça/etnicidade. Em seis das treze cidades pesquisadas, a proporção dos alunos que se declaram negros é superior a 15%, sendo que em Salvador eles chegam a 42,2% (alunos em escolas públicas).
- Nas escolas privadas são mais altas as proporções dos alunos que se declaram brancos, quase 30% a mais do que nas escolas públicas. Nas escolas públicas, são mais altas as proporções dos que se identificam como negros ou mestiços.

As pirâmides escolares dos pais de alunos de escolas públicas e privadas são invertidas - enquanto proporção significativa de pais nas escolas privadas teve acesso ao ensino superior (cerca de 20%), poucos são os pais de alunos de escolas públicas que passaram do ensino fundamental (cerca de 15%).

- É reduzida a frequência e o acesso dos jovens a cinema, teatro, shows e museus. Pouco mais de 25% dos alunos do ensino médio, nas cidades pesquisadas, costumam ir apenas de 1 a 3 vezes por ano ao cinema. Cerca de 15% declaram que não foram sequer

uma vez a shows em 2001. Cerca de 30% não foram a teatro e proporção similar não foi a museu. A baixa frequência a tais atividades é mais ampla entre alunos de escolas públicas.

- A maioria dos alunos possui TV em cores. Somente em três capitais a proporção dos alunos que declaram não possuí-la é superior a 2%. Também é de relativa difusão a propriedade de som com CD, sendo que, nesse caso, existe uma maior desigualdade entre as capitais.
- Mais da metade dos alunos de ensino médio não têm acesso a computador em suas residências. A exclusão digital é mais perversa para os alunos de escola pública. Na maioria das capitais, enquanto mais de 60% dos alunos das escolas privadas declara ter computador, nas escolas públicas a tendência é que apenas 20% o possuam.

Professores

- Assim como no universo de alunos, há um maior número de docentes do sexo feminino entre os professores pesquisados. No entanto, os percentuais por capitais são bastante discrepantes.
- A maior parte dos professores de ensino médio pesquisados encontra-se na faixa etária de 30 a 49 anos (cerca de 60%), sendo também expressivo o fato de que cerca de um terço dos professores tenha menos de 29 anos.
- A maioria dos professores, assim como os alunos, se auto-identifica como branca. Os negros estariam menos representados como professores nas escolas privadas, não chegando a 20% na maioria das capitais.
- Em muitas cidades, chega a mais de 40% a proporção de professores que não têm computadores em suas residências, tendendo estes a estarem mais representados nas escolas

públicas. Em várias cidades, especialmente em escolas públicas, os professores não usam computadores na escola (cerca de 30% dos casos), variando regionalmente esse estado de exclusão digital entre 16,9%, em Curitiba e 62,1%, em Goiânia.

- É alta a proporção dos professores pesquisados que declaram não ter ido nenhuma vez ao cinema em 2001 (entre 9,6% e 25,7%). O número de professores de escolas públicas que declaram não ter ido nenhuma vez a um show em 2001 é ainda maior, entre 35% e 17%. O que indica que a baixa frequência a esses meios não se registra somente entre os jovens, além de ser mais comum entre professores de escolas públicas.
- Em relação à ida a museus, constata-se que cerca de 3 em 10 professores pesquisados indicam que não foram a um museu em 2001.
- A grande maioria dos professores pesquisados tem como formação a licenciatura (cerca de 60%). Aproximadamente um terço deles possui pós-graduação ou mestrado, em particular nas capitais do Sul e do Sudeste. Os dados mostram ainda que existem professores que concluíram apenas o segundo grau exercendo o magistério para o ensino médio.
- Nas escolas públicas, na maioria das cidades pesquisadas, é alta a proporção de professores que ingressaram na carreira docente por concurso público (mais de 75%). Contudo, em várias cidades, as proporções dos que ingressaram nas escolas públicas sem concurso superam os que fizeram concurso.
- Mais da metade dos professores de escolas públicas são efetivos. A segunda situação funcional mais comum é o contrato precário ou permanente.
- Na maioria das cidades, os professores se declaram insatisfeitos com a renda obtida com o seu trabalho no magistério. Os índices de insatisfação são bem mais altos entre os professores das escolas públicas, ainda que também nas privadas a tendência seja a mesma.

3. OBJETIVOS E FINALIDADES DO ENSINO MÉDIO"

A discussão sobre o ensino médio permite várias aproximações. A literatura especializada discute a vocação do ensino médio a partir da clientela atendida e de objetivos que se pretende que tal ensino alcance (ver, entre outros, Ibarrola, 1997; Zibas, 1992).

A discussão sobre as finalidades da educação média aqui apresentada se propõe a identificar de que forma o discurso do Ministério da Educação, baseado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei 9.394/96), converge ou diverge do discurso defendido pelos membros da comunidade escolar. Pretende-se, então, verificar como a nova concepção de ensino médio, explicitada ao longo deste capítulo, como também no capítulo que versa sobre o processo de reforma curricular desse nível de ensino (ver Capítulo 4), adequa-se ao esperado pelos alunos e professores.

O capítulo está dividido em duas grandes seções. A primeira aborda as finalidades do ensino médio de acordo com a legislação brasileira. Primeiramente, faz-se referência a atual LDB e aos princípios que, segundo ela, o ensino médio deve seguir. Em seguida, procede-se a comparação entre o proposto por essa Lei e pela antiga LDB (Lei 5.692/ 71), com vistas a demonstrar a mudança de foco na concepção de ensino médio, tomando como referência a relação educação formal — educação profissional. Nesta seção, também se faz presente uma discussão sobre

" Este capítulo contou com a colaboração da Consultora Vera Masagão Ribeiro, da Ação Educativa.

os problemas vivenciados pelos jovens, mediante a sua inserção ou não no mercado de trabalho; sobre as exigências que este mercado coloca diante daqueles que nele desejam se inserir; e sobre o papel da escola no cumprimento destas exigências.

A segunda seção discute as finalidades do ensino médio a partir da perspectiva dos alunos, professores e demais membros do corpo técnico-pedagógico de escolas públicas e privadas. De acordo com estes atores, estas finalidades são: a preparação para a educação superior, que se traduz no principal objetivo do aluno; a garantia de um futuro promissor; a preparação para o mercado de trabalho, considerando a adequação e a suficiência do ensino médio para o ingresso em postos de trabalho almejados; e, por fim, a educação para a cidadania, um dos princípios orientadores do novo ensino médio.

3.1 O ENSINO MÉDIO E SUAS FINALIDADES DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Como enunciado na Introdução, o ensino médio tem recebido grande atenção por parte dos especialistas da área de educação. Vários estudiosos, como Braslavsky (2001) e Tedesco (1996), por exemplo, advogam que se deve buscar uma nova concepção de educação, como uma forma de atribuir uma identidade à educação média e de livrá-la de impasses tais como a oposição ensino propedêutico/ensino profissionalizante, considerando principalmente a ineficiência comprovada do ensino técnico-profissional como objetivo-fim desta modalidade de ensino (ver, entre outros, Ottone, 1997; Cariola, 2000; Ramal, 1999).

Em um contexto, tanto internacional quanto nacional, em que o prolongamento da escolaridade torna-se impositivo, onde tanto o mercado de trabalho como os desafios da vida em sociedade exigem uma maior e mais sofisticada escolaridade, faz-se necessário repensar o ensino médio.

Tais preocupações, entre outras, colaboraram para que se instalasse, em meados da década de 90, um processo de reforma do ensino médio nas escolas brasileiras, com o objetivo de expandir e melhorar a qualidade

desse nível de ensino, a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o que é mais analisado no Capítulo 4, que trata das percepções de alunos, professores, diretores e supervisores sobre esse processo de reforma curricular.

Essa Lei, promulgada em 1996, determina que o ensino médio deve fazer parte da educação básica. A partir de então, tornou-se um compromisso do Estado garantir a oferta desse nível de ensino, com o objetivo de proporcionar aos cidadãos brasileiros um maior aprofundamento de seus estudos e dotá-los de maior capacidade de intervenção no mercado de trabalho e do capital cultural necessário ao exercício da cidadania, assim como condições, no plano do conhecimento, para prosseguir a trajetória de estudos em níveis superiores. Ao designar o ensino médio como a última etapa do ciclo de educação básica, a nova LDB estabelece para a escola média a terminalidade de um processo educativo com funções específicas, com vistas a propiciar aos alunos as competências necessárias para que eles possam continuar aprendendo. Nesse sentido, em seu Artigo 35 pode-se identificar como finalidades do ensino médio:

- I — a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- II — a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III — o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (MEC, 1998c: 31).

Com base nessas finalidades, o Ministério da Educação propõe em seu projeto de reforma curricular da educação média um ensino que se torne responsável pela formação geral do aluno, atribuindo significado

ao conhecimento escolar e estimulando o desenvolvimento das capacidades de pesquisar, raciocinar, argumentar, criar e aprender continuamente, por meio de um processo de ensino e aprendizagem contextualizado, não compartimentalizado e não baseado no acúmulo de informações e no simples exercício de memorização.

A despeito das finalidades formalmente estabelecidas pela legislação, os atores entrevistados definiram quatro finalidades para o ensino médio (preparação para o vestibular, busca de um futuro melhor, preparação para o mercado de trabalho e educação para a cidadania). O debate acadêmico sobre algumas dessas finalidades é quase inexistente, diferentemente do que ocorre com a relação entre escola e do trabalho. Nesse sentido, faz-se referência, no tópico que segue, ao que é discutido na literatura sobre esse tema, o que não invalida a importância das outras finalidades mencionadas, que de forma direta ou indireta estão entrelaçadas com a intenção de melhor se situar no mercado de trabalho.

3.1.1 Relação escola-mercado de trabalho: implicações na identidade do ensino médio e nas expectativas que se criam em torno dele.

A trajetória da educação média no Brasil, assim como o desenvolvimento dos debates acadêmicos sobre seus impasses, demonstra que a relação entre escola e trabalho foi sempre crucial para a definição da identidade pedagógica desse nível de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 (Lei 5.692/71) defendia que a formação básica do aluno deveria se dar no ensino de 1º grau, segundo nomenclatura da época, sendo que o ensino de 2º grau (atual ensino médio), deveria estar restrito à formação que se traduz na sondagem das aptidões e na iniciação para o trabalho, o que pode ser verificado no artigo 5º desta lei.

A LDB de 1971 tinha como objetivo a transformação do ensino médio em ensino profissionalizante, como uma forma de encaminhar seus egressos para a profissionalização técnica e não gerar excedentes para as vagas disponíveis na educação superior. A promulgação dessa diretriz foi um importante capítulo das oscilações entre a vocação propedêutica e a vocação profissionalizante do ensino médio. Entretanto, o baixo nível

dessa profissionalização e a sua incompatibilidade com as demandas do mercado de trabalho contribuíram para a perda do caráter de formação básica do ensino médio e a sua ineficiência em termos de formação profissional. Ramal (1999) afirma que essa lei não viabilizou a formação de técnicos qualificados para o mundo do trabalho e nem desenvolveu nos jovens as aptidões relacionadas à formação humana e cultural.

A atual LDB, por sua vez, trouxe uma outra concepção de formação para o trabalho, dando início a uma nova forma de convivência entre a educação básica e a educação profissional. Como se verifica em seu Artigo 35, a preparação para o trabalho deve ser base para a formação tanto dos que já estão inseridos no mercado de trabalho quanto daqueles que nele ainda irão se inserir e se opõe à formação técnica e específica para o exercício de uma determinada função ou para a ocupação de postos de trabalho determinados.

Segundo o preconizado nessa Lei, a formação não deve se dar por meio de um modelo de formação técnica apoiado nos métodos tradicionais de memorização e de fragmentação do conhecimento, já que estamos vivendo em um contexto no qual "a velocidade do progresso científico e tecnológico e da transformação dos processos de produção torna os conhecimentos rapidamente superados, exigindo-se uma atualização contínua e colocando novas exigências para a formação do cidadão" (Brasil, 2002: 25). Isso requer por parte do currículo escolar uma flexibilidade absolutamente incompatível com a linearidade de "pré-requisitos" e a rígida fragmentação disciplinar.

No plano das proposições, as novas diretrizes curriculares para o ensino médio desenharam um novo quadro, especialmente no que se refere à possibilidade de superação da histórica dualidade entre formação geral e formação para o trabalho. Parte-se do entendimento de que as novas tendências da economia mundial, o desenvolvimento tecnológico e as novas formas de organização do trabalho fazem coincidir as competências necessárias para a inserção produtiva com aquelas que seriam desejáveis para o pleno desenvolvimento humano e para a participação cidadã.

Ao invés da especialização e da disciplina, o que o mundo do trabalho estaria requerendo da escola atualmente seria o

desenvolvimento de competências muito mais sofisticadas: o pensamento criativo, a resolução de problemas, a capacidade de aprender, ao lado de qualidades pessoais como responsabilidade, organização, liderança e autonomia (Brasil, 2002b).

Alguns membros da comunidade acadêmica (ver, entre outros, Oliveira, 2000a) são críticos em relação à desvinculação entre a formação profissional e o ensino médio, assim como ao modelo de competências que repõe a sujeição da educação aos ditames do mercado.

Cabe agora alargar a abordagem considerando os problemas concretos vivenciados pelos jovens que freqüentam hoje o ensino médio e as reais possibilidades de inserção profissional que estes podem vislumbrar. Se as novas tecnologias, a sociedade da informação e a flexibilização podem ser idéias sedutoras associadas a algumas tendências da economia mundial, lançando novas luzes na equação educação-trabalho, há outras igualmente pertinentes, mas muito mais sombrias - como o desemprego estrutural, a informalização e a precarização do trabalho.

A consciência de que a inserção no mercado de trabalho depende, além da formação escolar, de considerações macroestruturais, está condensada na obra de Filmus (2002), na parte referente aos percursos do ensino médio na América Latina. Um rápido retrospecto sobre essa obra é interessante, pois os depoimentos de alunos e professores são elaborados a partir da observação de uma realidade muito bem apresentada por esse autor.

Filmus (2002) demonstra que é fundamental, para compreendermos as dinâmicas dos sistemas de ensino, inseri-las no contexto mais abrangente das demandas dos setores econômicos e das políticas de Estado. Afirma ainda que, para os países da América Latina, a finalidade do ensino médio, desde as suas origens até as primeiras décadas do século XX, era, exclusivamente, a de formar as elites para o acesso ao nível superior.

Com a industrialização e a substituição das importações (especialmente na Argentina, Brasil e México), que se inicia com a crise dos anos 30 e se intensifica no pós-guerra, o setor moderno da economia passa a ser o grande demandante de emprego. A educação deixa de ter apenas a centralidade política de manutenção de uma elite política-administrativa, para ter uma importante função econômica de formação

de trabalhadores. Os investimentos do Estado na expansão do atendimento do ensino médio justificavam-se pelas exigências de qualificação profissional. O atendimento dessas exigências provocou a expansão da cobertura educativa, que tem relação direta com a mobilidade social ascendente até os anos 70.

A partir do fim dos anos 70, a oferta de egressos do ensino médio começa a superar a demanda do mercado de trabalho: "um setor dos que terminam o ensino médio começa a ser subutilizado para as tarefas que desempenha, dando início a um processo de queda nas taxas de rendimento da educação" (Filmus, *op. cit.*: 38). Do ponto de vista do mercado, a deterioração da qualidade desse nível de ensino não representa problema e não compromete a produtividade, pois o profissional qualificado no ensino médio já não ocupa mais o centro dos setores modernos.

O retrospecto do autor passa pela crise da dívida dos anos 80 e 90. Apesar da América Latina ter conseguido retomar um crescimento econômico moderado, há uma deterioração do mercado de trabalho e um aumento da pobreza e da desigualdade na distribuição de renda. Dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT) relativos ao ano de 1999, apresentados pelo autor, reforçam o argumento e mostram como os grupos mais afetados pelo desemprego foram os jovens e os setores de menor renda. Enquanto a taxa de desemprego foi de 8,8% para o conjunto da região, ela alcançou 15,2% entre os mais pobres e 20,6% entre os jovens - em um período em que o setor moderno da economia diminuiu sua participação no emprego, enquanto o setor informal continuou sendo seu principal demandante. Observa ainda que o setor de prestação de serviços foi o que mais cresceu, especialmente nos ramos que oferecem menos empregos de boa qualidade, ou seja, empregos bem remunerados e com condições contratuais e de proteção adequadas.

Ao mesmo tempo, testemunha-se uma tendência de perda relativa do valor dos certificados de conclusão do ensino médio no mercado. Pesquisa do BID de 1998/1999 para a América Latina (*apud* Filmus) mostra que o nível de rendimento dos egressos do ensino médio baixou, aproximando-os mais ao primário e ampliando a distância em relação ao nível de rendimento daqueles com escolaridade superior. Na mesma direção, pesquisa realizada pelo Banco Mundial no Brasil constata que

houve deterioração do retorno da educação (remuneração adicional por ano de estudo a mais) no ensino fundamental e no ensino médio, enquanto houve aumento deste retorno no ensino superior. A maior deterioração deu-se exatamente no ensino médio e a principal recomendação do estudo é que se promovam mecanismos para ampliar o acesso à educação superior (World Bank, 2000).

Letelier (1999) também observa a tendência à deterioração das vantagens agregadas pelo ensino médio quanto à remuneração dos trabalhadores, num estudo sobre as relações entre escolaridade e inserção no mercado de trabalho em São Paulo e Santiago do Chile. A pesquisadora constata que, de 1988 a 1995, mantém-se nessas regiões a correlação positiva entre baixa escolaridade e baixa renda, mas, à medida que se avança no nível de escolaridade, a deterioração da renda aumenta. Para o caso de São Paulo - afirma - o problema ocorre principalmente com a população que tem segundo grau completo ou incompleto, "que vê aumentada sua participação nos intervalos de decis [de renda] mais pobres e diminuída nos decis mais ricos" (Letelier, 1999: 144-145).

Pochmann (2000) demonstra como essa tendência à deterioração do mercado de trabalho também no Brasil vem afetando mais gravemente o segmento juvenil de 15 a 24 anos de idade: em 1989, o índice oficial de desemprego juvenil era de 6% da população economicamente ativa (PEA) nessa faixa etária; em 1998, esse índice praticamente triplicou. Acrescenta ainda que, utilizando uma metodologia mais adequada, a Fundação Seade e o Dieese identificam índices de desemprego na Região Metropolitana de São Paulo quase três vezes maiores que os índices oficiais. Segundo a Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED) produzida por esses institutos, o desemprego atingiria na década de 90 algo em torno de um a cada três jovens residentes na região.

Ao lado do desemprego, Pochmann também verifica que o padrão de inserção ocupacional do jovem no Brasil piorou sensivelmente nos últimos anos. Até a década de 80, quando as taxas de desemprego eram baixas, havia mais possibilidades de inserção dos jovens nos setores modernos da economia. Na década de 90, apesar da elevação do nível de escolaridade, "as alternativas ocupacionais do jovem estão distantes, cada vez mais dos setores modernos da economia e associadas geralmente

aos segmentos de baixa produtividade e à alta precariedade do posto de trabalho" (Pochmann, 2000: 55).

Diante desse panorama, portanto, não é de surpreender o ceticismo dos agentes escolares quanto às possibilidades de que a escola de ensino médio contribua para uma melhor inserção dos jovens no mercado de trabalho (Zibas, 2001). O desencanto dos jovens em relação ao seu futuro profissional corresponde a uma marginalização objetiva, advinda da redução das oportunidades ocupacionais.

Como porta de entrada para a educação superior, oportunidade de habilitação para profissões de nível médio ou ainda como formação básica requerida pelo mercado de trabalho, o sentido atribuído à escola média pelos estudantes e suas famílias é determinado em grande parte por aspirações relativas à inserção profissional, enquanto os planejadores de políticas e seus críticos, por seu lado, preocupam-se com a adequação da oferta escolar às demandas da economia.

Não é somente no plano das expectativas que o mundo do trabalho participa tão decisivamente do ensino médio, mas também por meio da experiência vivida por grande parte de seu alunado, constituída de jovens trabalhadores. De acordo com dados do questionário aplicado aos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2001, cerca de 52% deles declararam exercer alguma atividade profissional e 18% afirmaram que apesar de não estarem trabalhando, estão à procura de um emprego. Cerca de 86% dos participantes que trabalham afirmam ter renda igual ou inferior a dois salários mínimos, sendo que metade desses declararam ganhar um salário mínimo. Cerca de 61% destes participantes assumiram uma atividade profissional antes dos 17 anos. As principais razões apresentadas por estes estudantes para o trabalho foram: complementação da renda familiar e sustento próprio.

Os participantes do ENEM expressam opiniões positivas a respeito do convívio simultâneo entre a profissão e a escola. Apenas para 10% deles, o trabalho atrapalha os estudos. Para 32%, houve alguns empecilhos, mas o exercício de uma atividade profissional lhes possibilitou o crescimento pessoal. De acordo com os demais participantes, o trabalho não os impediu de estudar e representou uma oportunidade de investimento humano.

Mas o que a escola poderia fazer para melhorar as chances de inserção profissional do conjunto dos estudantes do ensino médio? A maioria dos autores aponta para a necessidade de provê-los com conhecimentos e habilidades relevantes, mas também com um entendimento mais realista e crítico sobre a atividade produtiva e o mercado de trabalho. A essa conclusão chegam Franco e Novaes (2001), depois de analisarem as opiniões de alunos do ensino médio em São Paulo sobre o trabalho e verificarem que, em muitos casos, o sucesso profissional é atribuído apenas a fatores individuais.

Tendo como base uma pesquisa que visou a análise de como se dá, no ensino médio, a interiorização por parte dos alunos de suas probabilidades objetivas de sucesso, Filmus (2002) chega a conclusões que vão na mesma linha. Empregando o referencial analítico bourdieano, constata que o *habitus* que o estudante configura ao longo de sua experiência familiar, social e educacional, que se traduz em qualidades psicossociais, muito mais que qualidades intelectuais, são as que os jovens consideram mais valorizadas pelos empregadores; e, como se trata de exigências pouco tangíveis, os jovens não se sentem seguros sobre suas condições reais para competir sob as regras que regem o mercado de empregos. Por outro lado, os jovens oriundos dos estratos mais baixos, mesmo não se sentindo preparados para enfrentar o mercado, reconhecem que o que sabem, aprenderam na escola, em proporções muito maiores do que os jovens dos setores mais altos. Explicando o modo como o ensino médio contribui para os destinos profissionais dos jovens, este autor conclui:

Por um lado, provê "empregabilidade diferencial" em termos de conhecimentos competitivos e de capital cultural a quem frequenta os circuitos privilegiados. Por outro, contribui com o desenvolvimento de imagens e julgamentos que vão configurando a auto-estima social e educativa dos estudantes. Dessa maneira, o ensino médio vai marcando os limites e possibilidades com que os alunos constroem sua futura trajetória profissional. Desse estudo, depreende-se que existe um conjunto de ações especificamente educativas que poderiam melhorar o papel da escola, tanto em torno das condições materiais, como em torno das autovalorativas, em direção a melhorar as possibilidades de inserção do egresso do ensino médio no mercado de trabalho. (Filmus, 2002: 194).

Finalmente, o mesmo afirma que, para que o ensino médio cumpra a função de democratizar oportunidades de inserção no mercado de trabalho, três linhas de ação devem ser assumidas: a melhoria da qualidade das escolas que atendem alunos em piores condições socioeconômicas; a implantação de políticas que promovam um mercado de trabalho mais inclusivo; e, finalmente, a formação crítica dos jovens, que podem vir a articular demandas para que o Estado assumira essas estratégias e cumpra seu papel na promoção da justiça social.

Essa última recomendação de Filmus (2002) aponta para a inclusão da formação para o trabalho na problemática mais ampla da formação dos jovens para a participação cidadã, assim como muitas das posições defendidas por autores brasileiros ao discutirem as relações entre educação e trabalho. A participação dos jovens na política, na ação social ou ainda na própria organização da escola, por sua vez, é um objetivo educacional que figura nas novas diretrizes curriculares para o ensino médio e vem recebendo novos enfoques por parte dos estudiosos.

Há, também, autores brasileiros que tematizam a relação entre educação e trabalho e se apresentam céticos e preocupados com a formação instrumental para o trabalho descolada da formação cidadã. *Parem de preparar para o trabalho!!!* é o nome do artigo em que Paro questiona a centralidade do trabalho na constituição dos sujeitos históricos, propondo que a escola se ocupe da atualização histórico-cultural dos cidadãos, preparando-os para "o viver bem, para além do simples viver pelo trabalho e para o trabalho" (Paro, 1999: 111). Silva (1999) propõe que se faça a crítica da aparente coincidência entre o discurso educacional do novo capitalismo e o discurso educacional crítico, por meio de uma teorização mais aprofundada das novas formas de dominação características da sociedade pós-trabalho. Numa posição distinta, Arroyo (1999) propõe que os estudos sobre a relação educação e trabalho se livrem dos modelos conectivos, a partir dos quais só é possível constatar ou denunciar os contínuos ajustes da educação às demandas do mercado de trabalho, adotando abordagens que permitam desvelar a educação como fator de mudança social, de construção de novos sujeitos sociais e políticos, ou ainda, os efeitos mais globais das dinâmicas sociais e econômicas sobre a formação integral dos trabalhadores, das crianças e dos jovens.

3.2 O ENSINO MÉDIO E SUAS FINALIDADES NA PERSPECTIVA DOS MEMBROS DA COMUNIDADE ESCOLAR

Nesta seção, apresentam-se as percepções dos atores pesquisados sobre as características do ensino médio, seus objetivos e finalidades e as aptidões que esse nível de ensino garante aos seus alunos, considerando a sua função de mediação entre o ensino fundamental e a educação superior.

Assim como estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, para alunos, professores e demais membros do corpo técnico-pedagógico, tanto de escolas públicas quanto privadas, o ensino médio é *um momento de transição*, assim como a sua denominação dá a entender, sendo um *complemento do ensino fundamental*, com vistas a preparar o aluno para: *encarar o mercado de trabalho, encarar uma faculdade, adquirir uma boa profissão, ter um bom senso crítico*. Além de ser um complemento, o ensino médio é visto também como aprofundamento do conhecimento já assimilado, como uma forma de capacitar os jovens a *enfrentarem os problemas do dia-a-dia com mais facilidade, com mais ferramentas*.

Além das finalidades formalmente estabelecidas pela legislação, os atores entrevistados definem outros propósitos para o ensino médio, a serem analisados ao longo deste capítulo.

A depender do informante, as finalidades podem ser complementares ou não. Isto é, para alguns, deve-se privilegiar apenas uma finalidade, em detrimento das outras, o que está intimamente ligado aos projetos pessoais dos atores entrevistados. Já para outros, o ensino deveria perseguir concomitantemente todas elas.

Os depoimentos que articulam essas diferentes finalidades demonstram a preocupação com a formação ampla, geral, do aluno do ensino médio. Esta múltipla função atribuída a esse nível de ensino está de acordo com os ideais explicitados na atual reforma curricular, quando propõe à educação média uma formação que possibilite os alunos a exercerem a sua cidadania, tanto em relação ao exercício de uma profissão, quanto para encarar os problemas que são impostos pela vida.

Desta forma, segundo alguns professores, é necessário fazer com que o aluno seja capaz de assumir uma postura autônoma, que possa

direcioná-los na busca da formação superior: *Uma formação consciente para que saibam pensar, saibam fazer, saibam tomar atitudes diante da realidade. Fazer com que eles tenham condições de seguir o ensino e, no fim, ter um curso de graduação. Esse é o caminho.*

Assim, pode-se identificar, a partir dos discursos dos alunos, a concepção de uma escola ideal, de um ensino ideal, que se apóia nas múltiplas finalidades de ensino médio, de forma a combiná-las com vistas a torná-lo um instrumento para a transformação de suas vidas e da sociedade, de uma forma geral:

Preparar o cidadão para que ele passe no vestibular, formar um cara já apto para fazer uma entrevista de emprego, que já esteja apto para pegar um emprego bom e não para apertar parafuso em fábrica. Formar cidadãos decentes, que saibam seus direitos e seus deveres. Aí, eu acho que começa a se fazer uma revolução, uma mudança na sociedade de um modo geral. Uma escola ideal, uma educação ideal de ensino médio seria isso: formar cidadãos, não pessoas alienadas que saem do colégio sem saber nada. (Grupo focai com alunos, escola pública, noturno, Curitiba)

Entretanto, como se analisa a seguir, é mais comum entre os atores pesquisados a tendência em hierarquizar diferentes finalidades, atribuindo maior importância a apenas uma delas, em detrimento das outras. Um exemplo disso é a preparação para o vestibular que, de acordo com grande parte desses atores - principalmente alunos - é a principal finalidade do ensino médio, seguida da preparação para o mercado de trabalho. Tais horizontes não necessariamente se mesclam à atenção por uma educação para a cidadania, diferentemente do que é defendido pela atual LDB, que tende a integralizar finalidades, o que sugere que esse discurso ainda não foi efetivamente incorporado à prática docente e aos horizontes dos alunos, o que se demonstra ao longo deste capítulo.

Mas se o ensino médio parece ser valorizado como um fim em si, ou seja, pelo que pragmaticamente deveria propiciar em termos de trajetória de vida mais imediata — preparação para o vestibular ou habilidades para o mercado de trabalho - tal perspectiva se relaciona com outra que o bem valoriza, qual seja, seu estatuto de passaporte para mobilidade social.

Diferentemente da posição dos defensores da "teoria da reprodução" e da "privação sociocultural" - conceitos que ocuparam o centro do debate social sobre a escola, nas décadas de 60 e 70, que têm como ponto de partida a correlação entre sucesso escolar e origem social, bem como entre desigualdade social e desigualdade escolar (Charlot, 1997; Van Zanten e Duru-Bellat, 1999) - os atores desta pesquisa minimizam condicionantes estruturais que limitam o desempenho e a trajetória individual e tendem a enfatizar a importância da escolarização de nível médio para vir a ter uma melhor posição social. Assim, ainda que critiquem a escola, tendem a depositar nela a confiança de que essa possa modificar destinos de classe, em contraposição às teorias mencionadas.

Tal orientação sugere o defendido por Parsons (1959), para quem, na escola, o indivíduo interioriza valores dominantes e aprende a defender a lógica do esforço/sucesso individual, considerando que cada um adquire o status social que merece. Entretanto, para que o mérito cumpra o seu papel, ele deve ser conjugado ao que Bourdieu (1966) identificou como a "ideologia do dom": as desigualdades no sucesso escolar devem ser percebidas como um reflexo das desigualdades intrínsecas, inatas, entre indivíduos.

Percebe-se, nos fragmentos discursivos a seguir indicados, a reprodução de um discurso hegemônico que, mesmo admitindo a organização da sociedade em classes sociais, considera que para essas abre-se a possibilidade de mobilidade e que esta mobilidade depende do mérito de cada um. Desta forma, infere-se a partir da análise dos depoimentos, a demanda por mobilidade social e a expectativa de que o ensino médio a viabilize. Esse é o imaginário revelado na fala de alunos, professores e demais membros do corpo técnico-pedagógico quando tratam das finalidades do ensino médio.

3.2.1 A preparação para o ingresso na educação superior (vestibular)

Como já dito anteriormente, a finalidade do ensino médio mais referida pelos atores envolvidos nesta pesquisa, especialmente os alunos, independente da dependência administrativa, é a preparação para o vestibular como uma forma de garantir o ingresso na educação superior.

A maioria dos depoimentos aponta o ensino médio como continuidade do ensino fundamental, devendo dar *oportunidade ao aluno de ingressar numa faculdade*.

É importante destacar, como o depoimento que se segue demonstra, que a principal vontade que anima os alunos a concluírem o ensino médio não é a aquisição de um diploma, mas a busca por uma diferenciação social mediante a inserção no mundo universitário.

QUADRO 3.1 - É balela

Grupo focal com alunos, escola pública, noturno, Belo Horizonte

Essa de que aluno de segundo grau não está sendo formado para o vestibular é balela. Quem não tem faculdade hoje está passando apertos, está ganhando pouco. Esse negócio de que eu estou fazendo segundo grau por diploma, isso não existe não. Eu estou fazendo segundo grau para fazer faculdade. Só com o segundo grau, você vai rolar na sociedade. Vai mesmo. Já é excluído, vai ficar mais excluído ainda.

Alguns professores defendem que a educação média deve fazer com que o aluno esteja: mais preparado para prestar um vestibular, para que ele possa escolher uma carreira que ele possa seguir e ser um bom profissional no futuro, dando a idéia de que o sucesso do egresso do ensino médio no mercado de trabalho tem como pré-requisito uma formação de nível superior.

Os dados da Tabela 3.1 a seguir estão em total conformidade com estas percepções. Os alunos, quando solicitados a indicar as duas principais serventias do ensino médio, marcaram com maior frequência a opção *preparar-se para o curso superior (vestibular)*.

Analisando, separadamente, os alunos de escolas públicas e privadas, observa-se que entre os primeiros, mais da metade indica essa opção como uma das principais finalidades do ensino médio. Já entre os alunos de instituições privadas, o percentual supera os 70% em quase todas as capitais.

Diferenciando as capitais pesquisadas, observa-se que para o caso dos alunos das escolas públicas, as frequências de indicação dessa opção situam-se entre 70,8%, em Rio Branco, a 47,5%, em Belo Horizonte. Entre os alunos de escolas privadas, as porcentagens extremas são maiores e menos dispersas regionalmente, variando de 81,3%, em Goiânia, a 66,8%, em Maceió.

Capitais com menor índice de desenvolvimento, como, por exemplo, Rio Branco e Teresina, comparando com metrópoles nacionais como São Paulo e Rio de Janeiro, paradoxalmente apresentam maiores expectativas de entrada em um curso de nível superior.

TABELA 3.1 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo percepção da finalidade do ensino médio e capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital	Finalidade ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Preparar-se para o curso superior (vestibular)	58,9	76,8	61,5
	Conseguir um futuro melhor	51,1	48,9	50,8
	Conseguir trabalho	26,4	8,8	23,9
Belo Horizonte	Preparar-se para o curso superior (vestibular)	47,5	76,9	52,9
	Conseguir um futuro melhor	48,1	46,1	47,7
	Conseguir trabalho	23,5	10,0	21,0
Cuiabá	Preparar-se para o curso superior (vestibular)	64,5	72,7	66,1
	Conseguir um futuro melhor	54,7	49,4	53,7
	Conseguir trabalho	19,6	11,9	18,1
Curitiba	Preparar-se para o curso superior (vestibular)	57,4	73,6	61,1
	Conseguir um futuro melhor	50,0	46,8	49,3
	Conseguir trabalho	19,0	11,6	17,3
Goiânia	Preparar-se para o curso superior (vestibular)	62,1	81,3	65,3
	Conseguir um futuro melhor	53,0	45,3	51,7
	Conseguir trabalho	21,6	8,1	19,4
Macapá	Preparar-se para o curso superior (vestibular)	64,1	74,8	65,4
	Conseguir um futuro melhor	47,5	47,7	47,5
	Conseguir trabalho	24,6	7,4	22,5

TABELA 3.1 - (continuação)

Capital	Finalidade ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Maceió	Preparar-se para o curso superior (vestibular)	51,0	66,8	57,5
	Conseguir um futuro melhor	56,2	56,0	56,1
	Conseguir trabalho	30,8	17,6	25,4
Porto Alegre	Preparar-se para o curso superior (vestibular)	55,7	70,7	59,8
	Conseguir um futuro melhor	52,0	43,7	49,7
	Conseguir trabalho	25,9	10,8	21,8
Rio Branco	Preparar-se para o curso superior (vestibular)	70,8	80,4	72,0
	Conseguir um futuro melhor	49,7	52,9	50,1
	Conseguir trabalho	25,8	13,2	24,2
Rio de Janeiro	Preparar-se para o curso superior (vestibular)	46,1		46,1
	Conseguir um futuro melhor	53,8		53,8
	Conseguir trabalho	21,6		21,6
Salvador	Preparar-se para o curso superior (vestibular)	47,3		47,3
	Conseguir um futuro melhor	48,0		48,0
	Conseguir trabalho	26,9		26,9
São Paulo	Preparar-se para o curso superior (vestibular)	58,3	67,3	61,4
	Conseguir um futuro melhor	44,3	42,1	43,5
	Conseguir trabalho	16,7	16,1	16,5
Teresina	Preparar-se para o curso superior (vestibular)	60,7	70,1	63,7
	Conseguir um futuro melhor	52,9	55,7	53,8
	Conseguir trabalho	25,1	10,8	20,6

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Na sua opinião, o Ensino Médio serve principalmente para você: (marque somente as duas mais importantes)*

... Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) As respostas não são auto-excludentes.

Dividindo os alunos dos estabelecimentos públicos de ensino das capitais pesquisadas, segundo o turno que freqüentam, observa-se que os estudantes do período diurno citam mais freqüentemente o *preparar-se para o curso superior* como uma das principais finalidades do ensino médio, como mostra a Tabela 3.2. As diferenças encontradas entre a freqüência das respostas do período diurno e do noturno variam de 7,8

pontos percentuais, em Cuiabá, a 18,5 pontos percentuais, em Belém, sendo que na grande maioria delas, essas diferenças estão acima dos 10 pontos percentuais, como por exemplo, Salvador (17,1 pontos percentuais) e Belo Horizonte (15,3 pontos). Esses dados sugerem que os alunos do período noturno, possivelmente pelas necessidades impostas, têm horizontes mais limitados.

TABELA 3.2 - Proporção de alunos de escolas públicas do ensino médio, por turno de aula, segundo percepção da finalidade do ensino médio e capitais das Unidades da Federação - **2002'**

Capital	Finalidade ²	Turno (%)		Total
		Diurno	Noturno	
Belém	Preparar-se para o curso superior (vestibular)	68,7	50,2	58,9
	Conseguir um futuro melhor	48,4	53,5	51,1
	Conseguir trabalho	19,2	32,8	26,4
Belo Horizonte	Preparar-se para o curso superior (vestibular)	57,0	41,7	47,5
	Conseguir um futuro melhor	54,8	44,0	48,1
	Conseguir trabalho	20,9	25,1	23,5
Cuiabá	Preparar-se para o curso superior (vestibular)	68,9	61,1	64,5
	Conseguir um futuro melhor	54,3	55,1	54,7
	Conseguir trabalho	18,3	20,6	19,6
Curitiba	Preparar-se para o curso superior (vestibular)	62,8	52,0	57,4
	Conseguir um futuro melhor	51,4	48,5	50,0
	Conseguir trabalho	20,2	17,8	19,0
Goiânia	Preparar-se para o curso superior (vestibular)	67,3	57,6	62,1
	Conseguir um futuro melhor	52,6	53,4	53,0
	Conseguir trabalho	18,2	24,6	21,6
Macapá	Preparar-se para o curso superior (vestibular)	70,1	59,3	64,1
	Conseguir um futuro melhor	49,7	45,7	47,5
	Conseguir trabalho	24,6	24,7	24,6
Maceió	Preparar-se para o curso superior (vestibular)	59,1	46,6	51,0
	Conseguir um futuro melhor	59,5	54,3	56,2
	Conseguir trabalho	21,8	35,8	30,8
Porto Alegre	Preparar-se para o curso superior (vestibular)	60,1	47,7	55,7
	Conseguir um futuro melhor	53,4	49,4	52,0
	Conseguir trabalho	25,1	27,3	25,9

TABELA 3.2 - (continuação)

Capital	Finalidade ²	Turno (%)		Total
		Diurno	Noturno	
Rio Branco	Preparar-se para o curso superior (vestibular)	75,7	64,5	70,8
	Conseguir um futuro melhor	56,6	40,9	49,7
	Conseguir trabalho	20,2	32,7	25,8
Rio de Janeiro	Preparar-se para o curso superior (vestibular)	44,8	47,3	46,1
	Conseguir um futuro melhor	55,0	52,7	53,8
	Conseguir trabalho	21,4	21,9	21,6
Salvador	Preparar-se para o curso superior (vestibular)	53,8	36,7	47,3
	Conseguir um futuro melhor	49,3	45,9	48,0
	Conseguir trabalho	23,9	31,7	26,9
São Paulo	Preparar-se para o curso superior (vestibular)	58,3		58,3
	Conseguir um futuro melhor	44,3		44,3
	Conseguir trabalho	16,7		16,7
Teresina	Preparar-se para o curso superior (vestibular)	65,6	57,1	60,7
	Conseguir um futuro melhor	54,8	51,5	52,9
	Conseguir trabalho	22,6	26,9	25,1

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Na sua opinião, o Ensino Médio sem principalmente para você: (marque somente duas mais importantes) ...*

Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) As respostas não são auto-excludentes.

Os professores, quando questionados sobre os dois principais objetivos do ensino médio, indicam a *preparação para o curso superior (vestibular)* como um desses objetivos, porém em menor escala que os alunos. A preparação para o vestibular foi a terceira opção mais marcada por eles, como pode ser visto na Tabela 3.3. As proporções referentes a este dado variam de 57% em Rio Branco a 16,9% no Rio de Janeiro, o que sugere uma maior heterogeneidade de posições em relação a este item nas capitais.

Em algumas dessas cidades, a preparação para o vestibular foi a segunda opção mais citada pelos professores da rede privada de ensino. Essas capitais são Belém, Belo Horizonte, Goiânia e Rio Branco. Vale destacar que, considerando a última capital mencionada, o mesmo pode ser percebido no que se refere à rede pública de ensino, o que não pode ser generalizado para as demais capitais, onde essa opção permanece como a terceira mais referenciada pelos professores das escolas públicas.

TABELA 3.3 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo percepção da finalidade do ensino médio e capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital	Finalidade ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Preparar o aluno para o curso superior (vestibular)	41,4	53,0	44,0
	Preparar o aluno para o mercado de trabalho	57,6	46,4	55,2
	Preparar o aluno para a vida	63,1	71,5	66,5
Belo	Preparar o aluno para o curso superior (vestibular)	29,7	65,0	47,1
	Preparar o aluno para o mercado de trabalho	51,7	39,6	45,7
	Preparar o aluno para a vida	80,3	74,6	77,5
Cuiabá	Preparar o aluno para o curso superior (vestibular)	47,8	45,2	46,6
	Preparar o aluno para o mercado de trabalho	48,9	48,4	48,7
	Preparar o aluno para a vida	69,9	78,7	73,9
Curitiba	Preparar o aluno para o curso superior (vestibular)	28,7	48,1	38,2
	Preparar o aluno para o mercado de trabalho	57,5	50,6	54,1
	Preparar o aluno para a vida	74,9	71,4	73,2
Goiânia	Preparar o aluno para o curso superior (vestibular)	43,8	53,7	48,0
	Preparar o aluno para o mercado de trabalho	46,3	31,8	40,2
	Preparar o aluno para a vida	74,6	68,7	72,1
Macapá	Preparar o aluno para o curso superior (vestibular)	46,2	46,8	46,3
	Preparar o aluno para o mercado de trabalho	48,0	50,5	48,6
	Preparar o aluno para a vida	72,9	67,9	71,7
Maceió	Preparar o aluno para o curso superior (vestibular)	44,7	45,2	45,0
	Preparar o aluno para o mercado de trabalho	52,4	43,8	47,4
	Preparar o aluno para a vida	64,2	69,5	67,3
Porto Alegre	Preparar o aluno para o curso superior (vestibular)	25,9	34,7	31,2
	Preparar o aluno para o mercado de trabalho	62,3	48,5	54,0
	Preparar o aluno para a vida	75,3	86,3	81,9
Rio Branco	Preparar o aluno para o curso superior (vestibular)	53,4	63,0	57,0
	Preparar o aluno para o mercado de trabalho	46,6	35,2	42,3
	Preparar o aluno para a vida	67,0	72,2	69,0
Rio de Janeiro	Preparar o aluno para o curso superior (vestibular)	16,9		16,9
	Preparar o aluno para o mercado de trabalho	69,5		69,5
	Preparar o aluno para a vida	80,1		80,1
Salvador	Preparar o aluno para o curso superior (vestibular)	31,5		31,5
	Preparar o aluno para o mercado de trabalho	54,2		54,2
	Preparar o aluno para a vida	77,8		77,8

TABELA 3.3 - (continuação)

Capital	Finalidade ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
São Paulo	Preparar o aluno para o curso superior (vestibular)	36,1	45,7	43,3
	Preparar o aluno para o mercado de trabalho	62,7	58,1	59,3
	Preparar o aluno para a vida	72,2	72,1	72,1
Teresina	Preparar o aluno para o curso superior (vestibular)	45,9	39,4	43,4
	Preparar o aluno para o mercado de trabalho	48,1	37,8	44,1
	Preparar o aluno para a vida	65,1	77,2	69,8

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2(X)2.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Quais os dois principais objetivos do Ensino Médio? (marque somente os dois mais importantes) ...*

Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 7.020.

(2) As respostas não são auto-excludentes.

Considerando o significado que a educação superior tem para os alunos, a fala de parte dos membros do corpo técnico-pedagógico da rede pública e privada de ensino aponta o direcionamento do ensino médio para a preparação para o vestibular, concentrando todos os seus esforços na consecução desse objetivo: *O ensino médio é para formar para o vestibular, apenas e tão somente.* Desta forma, essa preparação se sobrepõe a outras, como por exemplo, a formação para o mercado de trabalho, como bem ressalta um diretor da rede privada: *E claro que não posso perder de vista que esse ensino médio está preparando os alunos para um vestibular. Ele não tem uma formação para o trabalho.*

De acordo com alunos e professores de escolas privadas, a prioridade dada a esse tipo de preparação acaba fazendo com que o conteúdo trabalhado seja somente aquele que é exigido para o sucesso dos alunos no processo seletivo de ingresso na educação superior, o que também pode reduzir o caráter mais humanístico e crítico dos conhecimentos ministrados, já que esses têm que se adequar ao formato e ao programa dos testes de vestibular:

Eu acho que o ensino médio é um grande preparador para o vestibular. A maioria das matérias que tu tem é o que cai nas provas do vestibular.
(Grupo focai com alunos, escola privada, diurno, Porto Alegre)

O ensino médio é voltado, por exemplo, aqui na escola, para o vestibular. E nós temos esse compromisso, essa preocupação de cumprir o programa por causa do vestibular. (Grupo focai com professores, escola privada, noturno, Belo Horizonte)

De fato há alunos da rede privada que sugerem que seja estudado somente o conteúdo exigido no vestibular, uma vez que, segundo eles, estudar o que não vai ser utilizado para o alcance dessa meta é perda de tempo: *Eu acho que a gente deveria estudar só o que a gente tem certeza que vai cair no vestibular. Por exemplo, o Barroco Mineiro não cai no vestibular e a gente estuda e perde tempo à toa.*

Essa preocupação, que traz consigo a necessidade de contemplar a totalidade de conteúdos exigidos para a aprovação nesse processo seletivo, se justifica pela limitada carga horária, resultando na ausência de propostas mais diversificadas de ensino, segundo alguns professores, que ministram aulas no período noturno:

A gente só prepara para o vestibular mesmo. Porque se a gente se voltar para outras coisas, não dá tempo. (Grupo focai com professores, escola pública, noturno, Maceió)

Se for no sentido de se fazer um vestibular, é útil. Mas, útil no sentido de ser aplicado na vida do aluno, é impróprio. E por quê? Hoje, infelizmente, você não tem capacidade só com duas aulas por semana. Não dá para mostrar aos alunos a biologia das coisas, o que seria ideal você mostrar. O que está por trás do processo. O que é interessante a gente mostrar. (Grupo focai com professores, escola privada, noturno, Maceió)

Sob o ponto de vista de que o ensino médio serve para preparar para o vestibular, há professores e jovens que são críticos em relação a tal postura, o que indica que a juventude é plural, com olhares diversificados sobre a realidade e suas necessidades (ver, entre outros, Novaes, 1997; Castro e Abramovay, 2002b). Alguns alunos consideram que esta não deve ser a principal finalidade do ensino médio, pois

assim fazendo: *A escola não está ensinando para o aluno tentar aprender. Aprender a pensar, aprender a fazer. Eles estão exclusivamente ensinando para passar no vestibular.*

Outros alunos, da rede privada, fazem uma avaliação negativa dos conteúdos programáticos do ensino médio, enfatizando que as matérias exigidas nos vestibulares acabam se sobressaindo em relação a assuntos importantes para a formação de cidadãos:

Tipo assim: o que eu acho é que mesmo se preocupando com o vestibular, tem que ter tempo para outras coisas. Coisas mais ligadas ao dia-a-dia, à sociedade mesmo, aos nossos direitos. Hoje, tem muita gente que não sabe se defender. Não sabe o que é uma lei do consumidor. Comprou, está estragado, devolve. Eu acho que tem que ter tempo para ensinar essas coisas. (Grupo focai com alunos, escola privada, diurno, São Paulo).

Tal corrente de opinião relativiza o debate sobre as finalidades do ensino médio, considerando que seus objetivos só serão conhecidos quando o vestibular deixar de exercer a influência que tem na determinação de como esse ensino deve ser realizado nas escolas: *Eu acho que o objetivo do ensino médio é formar para o vestibular e ponto final. E claro que eu não concordo com isso. E acho que enquanto não acabar o vestibular, nós não saberemos para que serve o ensino médio.*

Há muitos professores que também compactuam com essa postura. Alguns não acreditam e nem concordam que a finalidade da educação média seja a preparação para o vestibular, pois se deveria oferecer uma formação mais abrangente aos alunos e prepará-los para agir no meio social do qual fazem parte: *A finalidade do ensino médio é preparar o indivíduo para a vida, para sua inserção na sociedade. O que temos, na realidade, eu nem posso dizer que é para a vida profissional. Posso dizer apenas que é preparar para o vestibular.*

Os professores que assumem essa postura crítica explicitam em suas falas o desconforto em relação a *uma* formação instrumental que visa a aprovação do aluno no vestibular, bem como o cumprimento rigoroso de um currículo voltado exclusivamente para este tipo de formação.

QUADRO 3.2 - Serve para massacrar a gente

Grupo focai com professôres, escola privada, diurno, Goiânia; Cuiabá; Grupo focai com professores, escola pública, noturno, Maceió

A finalidade do ensino médio é vestibular. E essa a realidade que serve para massacrar a gente. Não para educar. Todos nós sabemos que trabalhamos o conteúdo porque o vestibular exige. E que poderíamos trabalhar isso de uma forma diferente, para que ele pudesse ser assimilado. Mas, nós estamos fazendo por causa do vestibular.

Ninguém quer ser educado no ensino médio. Todo mundo quer passar no vestibular. Então, por exemplo, eu sou professor do terceiro ano e eu não educo ninguém. Eu chego lá e enxerto física ou química pra eles. Muita física ou química para o cara conseguir passar no vestibular. Não tem nada de educação.

Está fugindo totalmente da realidade. Nós somos obrigados a passar esse conteúdo para o aluno. Se não passa, eles comentam: 'E aí, como é que eu vou prestar o vestibular?'.

Pode-se constatar, tanto nos depoimentos, como a partir da análise da literatura, que um dos problemas da educação brasileira diz respeito aos processos seletivos de acesso à educação superior. Primeiro, porque o modelo adotado pouco favorece os candidatos provenientes das escolas públicas, havendo assim seletividade social. Segundo, em função de sua influência negativa na prática docente, que acaba por se caracterizar pelo planejamento centralizado em conteúdos prescritos por estes exames, como visto em depoimentos anteriores, fazendo com que a metodologia de ensino se resuma à exposição do professor, às resoluções de exercícios e ao estímulo à memorização. Isso faz com que as disciplinas sejam ensinadas como uma coleção de fatos, descrição de fenômenos, enunciados de teorias a decorar:

A pressão para "dar a matéria" e "terminar" o programa, tem resultado na superficialidade da análise dos fenômenos, na má construção dos conceitos e na ausência do relacionamento do assunto com o saber (...). Nessas condições, este estudo desliza para o seu grau mais baixo e mais inútil: a simples memorização de conceitos e de "regrinhas" para resolver problemas e testes visando passar no vestibular. (Beltram *et al.*, 1991: 13)

Esse contexto acaba impedindo tentativas de redirecionamento do ensino médio e fazendo com que a busca incessante pela aprovação do aluno nesse exame determine o sucesso do ensino. Uma escola que não prioriza essa diretriz torna-se, na opinião dos alunos, *uma escola ruim*. Assim, o índice de aprovação no vestibular acaba sendo um critério primordial na avaliação do ensino, um qualificador do que é uma boa escola e um ensino de qualidade.

Parte dos alunos de escolas privadas são categóricos em afirmar que: *Uma boa escola é aquela que tenta fazer o possível e o impossível para que a gente possa alcançar um patamar, uma boa faculdade*. Tendem a valorizar ainda mais a escola quando percebem que existe: *uma preocupação em acabar o conteúdo o mais rápido possível, para começar a revisão pro vestibular*.

Além de ser um critério de avaliação da escola e do ensino por ela oferecido, a preparação para o vestibular torna-se também um elemento de diferenciação entre estabelecimentos públicos e privados de ensino:

A escola ruim é a escola pública. Ela não mostra todo o programa para o aluno. Por exemplo, para o vestibular. Eles não dão tudo. Chega no final do ano, você fica faltando ver dez assuntos. Falta um programa. Na escola privada, pelo menos, ela chega até a metade, perto do final do programa. Pelo menos tentam finalizar. (Grupo focai com alunos, escola privada, noturno, Maceió)

Em função dessa diferenciação, percebe-se a tendência por parte de alunos de escolas públicas em fazer uma avaliação negativa e depreciativa de suas escolas quando as mesmas não os capacitam para a sua aprovação no vestibular.

QUADRO 3.3 - A escola pública quase não aprova ninguém

Grupo focai com alunos, escola pública, diurno, Goiânia; Rio Branco; Teresina; Grupo focai com alunos, escola pública, noturno, Macapá

Aqui não é muito bom. Falta uma preparação mais dirigida pro vestibular. Porque o que a maioria aqui sonha é entrar numa universidade, de preferência pública, porque particular é muito cara.

O ensino é tão fraco que no ano passado os alunos dessa escola foram fazer o vestibular e nenhum passou.

Se a gente contar, vai ver que a escola quase não aprova ninguém na universidade. Para alguém aqui passar, tem que fazer um cursinho fora. Mesmo assim, é muito difícil alguém daqui passar para os melhores cursos.

A escola pública não está preparada para capacitar os alunos a prestar vestibular ou qualquer outro tipo de coisa nesse sentido.

A "insuficiência" na preparação para esse exame recebe um maior destaque quando os alunos de escolas públicas se comparam aos alunos da rede privada de ensino na disputa por uma vaga na educação superior:

Acho que o ensino médio é uma introdução. Você não vai sair do ensino médio para concorrer com aluno de escola particular para entrar em uma universidade. Você não é capaz. E nem com este ENEM [Exame Nacional do Ensino Médio]. (Grupo focai com alunos, escola pública, diurno, São Paulo)

O problema é que quando a gente termina o ensino médio, tem muita gente que pára porque não tem condições de concorrer para o vestibular. Quando vai concorrer com os outros alunos, dança direitinho. (Grupo focai com alunos, escola pública, noturno, Maceió)

De acordo com esses alunos, o despreparo por parte dos discentes das escolas públicas acarreta um ensino de baixa qualidade, que se baseia na repetição dos ensinamentos de séries anteriores e que, portanto, merece passar por uma reformulação: *Aqui é difícil prestar vestibular. Aqui só ensina "abobrinha". Para você ter uma base entre os primeiros, tem que ter um ensino melhor. E o ensino está atrasado, repetindo a mesma coisa que já passou na 8ª série.*

Entretanto, cabe ressaltar que parte dos alunos de escolas privadas também é crítica com relação à insuficiência do ensino ministrado em suas escolas para garantir a classificação do aluno em processos seletivos de ingresso na educação superior, considerando que para passar no vestibular é importante aprender a raciocinar:

A escola não exige o essencial para você sair daqui e prestar um vestibular. Você não raciocina na escola, por si próprio. Andar com suas próprias pernas. A buscar algo melhor. Eu vou prestar vestibular esse ano e eles não deram matéria, não concluíram. E o resto? Como é que eu vou me dar bem no vestibular?
(Grupo focai com alunos, escola privada, diurno, Rio de Janeiro)

Como já foi dito anteriormente, a forte demanda dos alunos não é ignorada por professores e diretores das escolas. Esses, mesmo quando cientes de que não é somente essa a finalidade do atual ensino médio, não se furtam em avaliar a escola em que trabalham segundo a sua capacidade em habilitar os alunos a vencerem o desafio do vestibular: (...) *a nossa preocupação, é lógico, não é só preparar o aluno para o vestibular. Hoje nós temos que nos preocupar em formar cidadãos. (...) Inclusive alunos que ficam em dependência aqui na escola, fazem o vestibular e passam.*

Há professores que admitem que fazer com que o aluno seja bem sucedido nesse exame é uma missão da escola: *Em nossa escola, nós também tentamos empenhar os meninos para o vestibular. Nossa escola tem o " simuladão", que ajuda bastante. E uma missão mesmo. E um modelo.* Desta forma, um grupo de professores resalta que, por ser a aprovação no vestibular algo tão perseguido pelos alunos, torna-se uma tarefa difícil fugir de um ensino que atenda a estas expectativas: *Se você perguntar porque que ele está estudando, automaticamente ele vai dizer: "Para fazer vestibular". Então, se você tentar fugir disso, você não consegue.*

Os dados da Tabela 3.4 mostram que esse desejo dos alunos está em perfeita harmonia com seus planos para o futuro. Quando inquiridos a indicar o que mais gostariam de fazer no futuro, fica evidente que a opção mais desejada pelos jovens, tanto de escolas públicas quanto privadas, é fazer vestibular e estudar na universidade, uma vez que as proporções referentes a esta opção estão sempre acima de 50%.

De acordo com a capital pesquisada, essa preferência varia de 75%, em São Paulo, a 59,7%, em Salvador. A prioridade por estudar na universidade é unanimidade entre os alunos. Entretanto, a frequência de respostas é maior entre os alunos de escolas privadas.

TABELA 3.4 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo os planos para o futuro e capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital ²	Plano	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Fazer vestibular e estudar na universidade	59,4	82,3	62,7
	Parar de estudar e começar a trabalhar	3,7	1,0	3,3
	Fazer curso profissionalizante	19,4	2,7	17,0
	Melhorar sua posição no emprego atual	2,9	0,3	2,5
	Trabalhar por conta própria, no próprio negócio	14,6	13,6	14,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Fazer vestibular e estudar na universidade	61,3	83,0	65,4
	Parar de estudar e começar a trabalhar	4,0	1,0	3,5
	Fazer curso profissionalizante	16,0	1,8	13,3
	Melhorar sua posição no emprego atual	4,1	1,0	3,5
	Trabalhar por conta própria, no próprio negócio	14,5	13,3	14,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Fazer vestibular e estudar na universidade	70,0	80,1	71,9
	Parar de estudar e começar a trabalhar	2,2	1,8	2,1
	Fazer curso profissionalizante	9,6	3,1	8,4
	Melhorar sua posição no emprego atual	3,4	0,8	2,9
	Trabalhar por conta própria, no próprio negócio	14,9	14,2	14,7
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 3.4 - (continuação)

Capital ²	Plano	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Curitiba	Fazer vestibular e estudar na universidade	70,8	79,2	72,7
	Parar de estudar e começar a trabalhar	2,0	2,1	2,0
	Fazer curso profissionalizante	11,3	2,6	9,3
	Melhorar sua posição no emprego atual	3,0	1,8	2,7
	Trabalhar por conta própria, no próprio negócio	12,9	14,3	13,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia ³	Fazer vestibular e estudar na universidade	67,4	84,3	70,3
	Parar de estudar e começar a trabalhar	1,6	0,9	1,5
	Fazer curso profissionalizante	9,0	1,9	7,8
	Melhorar sua posição no emprego atual	3,6	0,4	3,1
	Trabalhar por conta própria, no próprio negócio	18,4	12,5	17,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Fazer vestibular e estudar na universidade	66,3	80,3	68,1
	Parar de estudar e começar a trabalhar	3,8	1,0	3,4
	Fazer curso profissionalizante	13,8	3,1	12,5
	Melhorar sua posição no emprego atual	2,4	0,2	2,1
	Trabalhar por conta própria, no próprio negócio	13,8	15,4	14,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Fazer vestibular e estudar na universidade	55,0	74,2	62,8
	Parar de estudar e começar a trabalhar	4,4	1,5	3,2
	Fazer curso profissionalizante	15,6	5,3	11,4
	Melhorar sua posição no emprego atual	4,5	1,5	3,3
	Trabalhar por conta própria, no próprio negócio	20,5	17,6	19,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Fazer vestibular e estudar na universidade	63,3	82,6	68,5
	Parar de estudar e começar a trabalhar	4,0	1,3	3,3
	Fazer curso profissionalizante	15,0	2,8	11,7
	Melhorar sua posição no emprego atual	4,0	0,7	3,1
	Trabalhar por conta própria, no próprio negócio	13,6	12,7	13,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Fazer vestibular e estudar na universidade	72,4	85,0	74,0
	Parar de estudar e começar a trabalhar	3,5	0,6	3,1
	Fazer curso profissionalizante	6,8	1,7	6,2
	Melhorar sua posição no emprego atual	1,4	0,4	1,3
	Trabalhar por conta própria, no próprio negócio	15,9	12,2	15,4
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 3.4 - (continuação)

Capital ²	Plano	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Rio de Janeiro	Fazer vestibular e estudar na universidade	64,3		64,3
	Parar de estudar e começar a trabalhar	5,2		5,2
	Fazer curso profissionalizante	12,8		12,8
	Melhorar sua posição no emprego atual	4,1		4,1
	Trabalhar por conta própria, no próprio negócio	13,6		13,6
	Total	100,0		100,0
Salvador	Fazer vestibular e estudar na universidade	59,7		59,7
	Parar de estudar e começar a trabalhar	4,8		4,8
	Fazer curso profissionalizante	15,4		15,4
	Melhorar sua posição no emprego atual	3,4		3,4
	Trabalhar por conta própria, no próprio negócio	16,7		16,7
	Total	100,0		100,0
São Paulo	Fazer vestibular e estudar na universidade	74,2	76,6	75,0
	Parar de estudar e começar a trabalhar	1,2	2,2	1,5
	Fazer curso profissionalizante	10,1	3,7	7,9
	Melhorar sua posição no emprego atual	2,3	2,9	2,5
	Trabalhar por conta própria, no próprio negócio	12,2	14,6	13,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Fazer vestibular e estudar na universidade	59,4	77,0	65,0
	Parar de estudar e começar a trabalhar	4,8	2,0	3,9
	Fazer curso profissionalizante	13,9	5,8	11,3
	Melhorar sua posição no emprego atual	1,3	0,9	2,5
	Trabalhar por conta própria, no próprio negócio	18,7	14,4	17,3
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Pensando no futuro, o que você mais gostaria (uma só resposta)?*

... Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que há uma associação entre as variáveis dependência administrativa e plano.

(3) Há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança de 95%.

A expectativa por entrar na universidade gera frustrações e incerteza quanto ao futuro, limitando o horizonte de trajetórias de vida: *Quando você não passa no vestibular, a sua vida pára e dali você não pode mais continuar. O que você pode fazer? (...) Então, quer dizer, os seus onze anos de estudo não valerem nada?*

Vale destacar que, de acordo com professores de escolas privadas, não só parte dos alunos, mas também os pais têm a preparação para o vestibular como a principal expectativa: *A única preocupação dos pais é essa: preparar para o vestibular.* Em função das exigências dos pais em relação ao trabalho docente, os professores destacam que as escolas passam a ser vistas como locais em que a formação do aluno se baseia na mera reprodução de conteúdos e transmissão de informações úteis aos vestibulares e outros concursos. Os professores ressaltam que se buscarem uma outra função para esse nível de ensino, se tentarem trabalhar com uma abordagem mais ampla dos conhecimentos, tornam-se suscetíveis a críticas e sanções:

Eu acho que o ensino médio hoje tem um objetivo só: o vestibular. Vaiar que tem outro é mentira. Porque se eu chegar na sala agora e falar: "Guardem o livro de física de vocês. Não vamos ver conteúdo não. Vamos fazer outra coisa. Vamos falar de educação moral e cívica. Vamos discutir seu papel na sociedade cristã", com um mês eles me mandam embora. Vai vai falar assim: "Está chegando o vestibular e esse cara não está ensinando física para o meu filho não". E aí? (Grupo focai com professores, escola privada, diurno, Belo Horizonte)

Entretanto, mesmo que grande parte dos alunos tenha ressaltado que a principal função do ensino médio está voltada para a aprovação no vestibular, enfatizam que esta função não está sendo cumprida e que esta preparação não está sendo realizada: *A finalidade do ensino médio, na realidade, é a de preparar-nos para fazer um vestibular e posteriormente cursar a faculdade. Mas, isso não está ocorrendo aqui. Muito pelo contrário.*

Em suma, o ensino médio é visto por uma parte significativa dos atores entrevistados como uma garantia de acesso à educação superior, por meio da preparação do aluno para a sua aprovação no vestibular, o que se coloca como obstáculo à incorporação e implementação de uma nova concepção de ensino como a defendida pela atual LDB. Como já dito, a aprovação nesse exame é o principal objetivo de grande parte dos alunos — como também a maior expectativa de suas famílias

com relação ao ensino médio - e se constitui como uma forma de realizar o seu principal plano para o futuro e uma esperança de obter posição social diferenciada, o que acaba fazendo com que o ensino seja um fator que reforça a desigualdade social, uma vez que o acesso, a permanência e a conclusão da educação superior estão restritos a uma pequena parcela da população - principalmente quando se verifica a diferenciação entre escolas, e conseqüentemente entre alunos, das redes pública e privada de ensino.

3.2.2 A busca de um futuro melhor

Além da preparação do aluno para o curso superior, uma outra finalidade atribuída ao ensino médio é possibilitar ao aluno um futuro melhor, como se discute nesta seção.

A opção conseguir um futuro melhor foi a segunda mais marcada pelos alunos quando questionados sobre as duas principais serventias do ensino médio - quase metade dos alunos o fizeram na maioria das capitais (ver Tabela 3.1). As proporções variam de 56,1% em Maceió a 43,5% em São Paulo. Considerando a dependência administrativa das escolas, pode-se identificar que este tipo de percepção é mais freqüente entre os alunos da rede pública de ensino.

No tocante ao turno de aula, esta opção foi mais freqüentemente marcada pelos alunos do período diurno. As capitais Maceió (59,5%), Rio Branco (56,6%), Rio de Janeiro (55%) e Teresina (54,8%) merecem destaque (ver Tabela 3.2).

Quando os alunos são incentivados a fazer uma avaliação sobre o que é ensinado na escola, a maioria tende a considerar que são coisas necessárias para suas vidas e úteis para o seu futuro, como mostra a Tabela 3.5. Quase três quartos do total de alunos pesquisados, em cada capital, assumiram esta posição. As proporções variam de 90,4%, em Teresina, a 69%, em São Paulo. As capitais Belém e Macapá merecem destaque, com proporções que chegam a aproximadamente 89%. Com exceção de São Paulo e Teresina, o maior número de alunos que defendem esta idéia são provenientes de escolas públicas.

Quanto ao turno, não se pode afirmar a predominância desse tipo de opção entre alunos do período diurno sobre o período noturno ou vice-versa.

Cabe ressaltar que não é menos significativa a proporção de alunos que admitem que o conteúdo escolar não é útil ou necessário; ou que não se aprende nada na escola. Considerando o somatório das frequências referentes a estas opções na tabela que se segue, vê-se que as proporções obtidas variam de 31,0%, em São Paulo, a 9,5%, em Teresina, capital onde os alunos são mais otimistas com relação ao que é ensinado em suas escolas. Outras capitais seguem a mesma tendência da capital paulista: Porto Alegre (27,9%), Curitiba (26,6%) e Belo Horizonte (24,2%).

Fazendo o recorte pela dependência administrativa, constata-se que essa avaliação negativa é mais recorrente entre os alunos de escolas privadas.

TABELA 3.5 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a opinião sobre o que é ensinado na escola e capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital ²	Opinião sobre o que é ensinado na escola	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	São coisas necessárias para sua vida, úteis para o seu futuro	89,1	87,5	88,8
	Não são úteis nem necessárias, mas sem elas você não tem futuro	8,3	11,3	8,7
	Não são úteis, nem necessárias, e não têm a ver com seu futuro	1,6	1,1	1,5
	Não aprende nada na escola	1,1	0,1	1,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	São coisas necessárias para sua vida, úteis para o seu futuro	75,9	75,5	75,8
	Não são úteis nem necessárias, mas sem elas você não tem futuro	21,2	22,6	21,5
	Não são úteis, nem necessárias, e não têm a ver com seu futuro	2,0	1,8	2,0
	Não aprende nada na escola	0,8	0,2	0,7
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 3.5 - (continuação)

Capital ²	Opinião sobre o que é ensinado na escola	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Cuiabá ³	São coisas necessárias para sua vida, úteis para o seu futuro	81,6	77,3	80,8
	Não são úteis nem necessárias, mas sem elas você não tem futuro	16,4	20,4	17,1
	Não são úteis, nem necessárias, e não têm a ver com seu futuro	1,7	1,9	1,7
	Não aprende nada na escola	0,4	0,4	0,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	São coisas necessárias para sua vida, úteis para o seu futuro	74,5	69,6	73,4
	Não são úteis nem necessárias, mas sem elas você não tem futuro	22,2	27,6	23,4
	Não são úteis, nem necessárias, e não têm a ver com seu futuro	2,1	2,3	2,1
	Não aprende nada na escola	1,3	0,5	1,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	São coisas necessárias para sua vida, úteis para o seu futuro	81,9	72,1	80,3
	Não são úteis nem necessárias, mas sem elas você não tem futuro	15,7	25,5	17,3
	Não são úteis, nem necessárias, e não têm a ver com seu futuro	1,4	1,8	1,5
	Não aprende nada na escola	1,0	0,6	0,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	São coisas necessárias para sua vida, úteis para o seu futuro	89,3	84,6	88,7
	Não são úteis nem necessárias, mas sem elas você não tem futuro	9,5	14,9	10,1
	Não são úteis, nem necessárias, e não têm a ver com seu futuro	0,9	0,5	0,8
	Não aprende nada na escola	0,4	0,0	0,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	São coisas necessárias para sua vida, úteis para o seu futuro	84,4	80,3	82,7
	Não são úteis nem necessárias, mas sem elas você não tem futuro	12,6	17,5	14,6
	Não são úteis, nem necessárias, e não têm a ver com seu futuro	1,1	1,3	1,2
	Não aprende nada na escola	1,8	0,9	1,4
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 3.5 - (continuação)

Capital ²	Opinião sobre o que é ensinado na escola	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Porto Alegre³	São coisas necessárias para sua vida, úteis para o seu futuro	73,5	68,3	72,1
	Não são úteis nem necessárias, mas sem elas você não tem futuro	23,3	27,3	24,4
	Não são úteis, nem necessárias, e não têm a ver com seu futuro	2,2	4,0	2,7
	Não aprende nada na escola	1,0	0,3	0,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	São coisas necessárias para sua vida, úteis para o seu futuro	82,4	79,0	81,9
	Não são úteis nem necessárias, mas sem elas você não tem futuro	15,3	19,8	15,9
	Não são úteis, nem necessárias, e não têm a ver com seu futuro	1,3	0,6	1,2
	Não aprende nada na escola	1,1	0,6	1,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	São coisas necessárias para sua vida, úteis para o seu futuro	76,4		76,4
	Não são úteis nem necessárias, mas sem elas você não tem futuro	20,2		20,2
	Não são úteis, nem necessárias, e não têm a ver com seu futuro	2,3		2,3
	Não aprende nada na escola	1,1		1,1
	Total	100,0		100,0
Salvador	São coisas necessárias para sua vida, úteis para o seu futuro	81,4		81,4
	Não são úteis nem necessárias, mas sem elas você não tem futuro	15,1		15,1
	Não são úteis, nem necessárias, e não têm a ver com seu futuro	1,5		1,5
	Não aprende nada na escola	2,0		2,0
	Total	100,0		100,0
São Paulo	São coisas necessárias para sua vida, úteis para o seu futuro	66,7	73,5	69,0
	Não são úteis nem necessárias, mas sem elas você não tem futuro	26,1	22,5	24,9
	Não são úteis, nem necessárias, e não têm a ver com seu futuro	3,6	3,0	3,4
	Não aprende nada na escola	3,6	1,0	2,7
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 3.5 - (continuação)

Capital ²	Opinião sobre o que é ensinado na escola	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Teresina	São coisas necessárias para sua vida, úteis para o seu futuro	90,1	91,1	90,4
	Não são úteis nem necessárias, mas sem elas você não tem futuro	8,5	8,2	8,4
	Não são úteis, nem necessárias, e não têm a ver com seu futuro	0,8	0,6	0,7
	Não aprende nada na escola	0,6	0,1	0,4
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Pensando nas coisas que você aprende na escola, você acha que: (marque uma só resposta)...*

Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que há uma associação entre as variáveis dependência administrativa e opinião.

(3) Há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança de 95%.

Os alunos sonham como uma escola que lhes permita: (...) *ver a realidade, ter uma boa perspectiva de vida. Fazer com que o aluno monte estratégias para uma vida futura.* Para isso é necessário um ensino de qualidade, que conte com uma estrutura adequada e que esteja apoiado em uma metodologia que garanta a participação dos alunos no processo de (ensino-aprendizagem), de forma a capacitá-los para traçar estratégias para um futuro próspero: *Eu queria ter a oportunidade de estudar numa escola de qualidade, com metodologia aberta e boa para o entendimento. Uma escola onde eu possa esclarecer minha cabeça para um futuro próspero para mim.*

Assim como os alunos, os professores destacam que uma das contribuições do ensino à vida dos alunos é o fato de propiciar a eles um futuro melhor. Cerca de 20% dos professores fez essa afirmação. Neste caso, a capital que merece destaque é Teresina, na qual esta proporção representa 33,8% do total de docentes pesquisados.

Considerando a dependência administrativa das escolas, percebe-se que este tipo de visão é mais recorrente entre os professores das escolas públicas, o que pode ser verificado na Tabela 3.6.

TABELA 3.6 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a opinião sobre o que é ensinado na escola e capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital	Opinião sobre o que é ensinado na escola	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Ajudam os alunos a pensarem sobre a sociedade em que vivem	59,1	61,4	59,6
	Não são úteis nem necessárias, mas sem elas o aluno não terá futuro	1,4	0,7	1,3
	Ajudam os alunos a conseguirem um futuro melhor	24,7	17,9	23,2
	Preparam o aluno para o curso superior (vestibular)	14,0	20,0	15,3
	Não são úteis nem necessárias e não contribuem para o futuro da maioria dos alunos	0,8	0,0	0,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Ajudam os alunos a pensarem sobre a sociedade em que vivem	63,3	69,4	64,2
	Não são úteis nem necessárias, mas sem elas o aluno não terá futuro	3,3	2,9	2,2
	Ajudam os alunos a conseguirem um futuro melhor	24,9	14,2	21,8
	Preparam o aluno para o curso superior (vestibular)	8,1	13,5	11,7
	Não são úteis nem necessárias e não contribuem para o futuro da maioria dos alunos	0,4	0,0	0,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Ajudam os alunos a pensarem sobre a sociedade em que vivem	57,6	62,4	59,8
	Não são úteis nem necessárias, mas sem elas o aluno não terá futuro	2,3	0,0	1,2
	Ajudam os alunos a conseguirem um futuro melhor	22,0	20,8	21,5
	Preparam o aluno para o curso superior (vestibular)	17,5	16,1	16,9
	Não são úteis nem necessárias e não contribuem para o futuro da maioria dos alunos	0,6	0,7	0,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Ajudam os alunos a pensarem sobre a sociedade em que vivem	65,4	66,6	65,5
	Não são úteis nem necessárias, mas sem elas o aluno não terá futuro	3,5	2,6	3,0
	Ajudam os alunos a conseguirem um futuro melhor	23,1	18,8	21,5
	Preparam o aluno para o curso superior (vestibular)	6,7	11,8	9,3
	Não são úteis nem necessárias e não contribuem para o futuro da maioria dos alunos	1,3	0,2	0,7
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 3.6 - (continuação)

Capital	Opinião sobre o que é ensinado na escola	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Goiânia	Ajudam os alunos a pensarem sobre a sociedade em que vivem	56,3	61,4	58,8
	Não são úteis nem necessárias, mas sem elas o aluno não terá futuro	0,9	2,3	2,0
	Ajudam os alunos a conseguirem um futuro melhor	25,2	23,6	24,3
	Preparam o aluno para o curso superior (vestibular)	16,7	12,1	14,0
	Não são úteis nem necessárias e não contribuem para o futuro da maioria dos alunos	0,9	0,6	0,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Ajudam os alunos a pensarem sobre a sociedade em que vivem	62,0	60,3	61,6
	Não são úteis nem necessárias, mas sem elas o aluno não terá futuro	0,7	0,0	0,5
	Ajudam os alunos a conseguirem um futuro melhor	25,6	24,8	25,4
	Preparam o aluno para o curso superior (vestibular)	11,1	13,9	11,8
	Não são úteis nem necessárias e não contribuem para o futuro da maioria dos alunos	0,6	1,0	0,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Ajudam os alunos a pensarem sobre a sociedade em que vivem	43,2	55,7	50,3
	Não são úteis nem necessárias, mas sem elas o aluno não terá futuro	0,9	2,3	1,7
	Ajudam os alunos a conseguirem um futuro melhor	39,6	21,8	29,5
	Preparam o aluno para o curso superior (vestibular)	15,4	19,8	17,9
	Não são úteis nem necessárias e não contribuem para o futuro da maioria dos alunos	0,9	0,4	0,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Ajudam os alunos a pensarem sobre a sociedade em que vivem	57,4	65,1	62,0
	Não são úteis nem necessárias, mas sem elas o aluno não terá futuro	3,6	0,6	1,8
	Ajudam os alunos a conseguirem um futuro melhor	27,4	23,0	24,7
	Preparam o aluno para o curso superior (vestibular)	10,8	11,3	11,1
	Não são úteis nem necessárias e não contribuem para o futuro da maioria dos alunos	1,0	0,0	0,4
	Total	100,2	100,0	100,0

TABELA 3.6 - (continuação)

Capital	Opinião sobre o que é ensinado na escola	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Rio Branco	Ajudam os alunos a pensarem sobre a sociedade em que vivem	53,7	63,4	57,5
	Não são úteis nem necessárias, mas sem elas o aluno não terá futuro	2,4	0,0	1,5
	Ajudam os alunos a conseguirem um futuro melhor	12,2	13,5	12,7
	Preparam o aluno para o curso superior (vestibular)	30,5	23,1	27,6
	Não são úteis nem necessárias e não contribuem para o futuro da maioria dos alunos	1,2	0,0	0,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Ajudam os alunos a pensarem sobre a sociedade em que vivem	70,3		70,3
	Não são úteis nem necessárias, mas sem elas o aluno não terá futuro	1,8		1,7
	Ajudam os alunos a conseguirem um futuro melhor	23,1		23,1
	Preparam o aluno para o curso superior (vestibular)	3,1		3,1
	Não são úteis nem necessárias e não contribuem para o futuro da maioria dos alunos	1,7		1,7
	Total	100,0		100,0
Salvador	Ajudam os alunos a pensarem sobre a sociedade em que vivem	62,7		62,7
	Não são úteis nem necessárias, mas sem elas o aluno não terá futuro	1,6		1,6
	Ajudam os alunos a conseguirem um futuro melhor	25,6		25,6
	Preparam o aluno para o curso superior (vestibular)	8,9		8,9
	Não são úteis nem necessárias e não contribuem para o futuro da maioria dos alunos	1,2		1,2
	Total	100,0		100,0
São Paulo	Ajudam os alunos a pensarem sobre a sociedade em que vivem	62,4	59,4	60,2
	Não são úteis nem necessárias, mas sem elas o aluno não terá futuro	0,7	1,6	1,3
	Ajudam os alunos a conseguirem um futuro melhor	22,4	25,9	25,0
	Preparam o aluno para o curso superior (vestibular)	13,2	12,6	12,8
	Não são úteis nem necessárias e não contribuem para o futuro da maioria dos alunos	1,3	0,5	0,7
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 3.6 - (continuação)

Capital	Opinião sobre o que é ensinado na escola	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Teresina	Ajudam os alunos a pensarem sobre a sociedade em que vivem	49,6	52,5	50,7
	Não são úteis nem necessárias, mas sem elas o aluno não terá futuro	1,0	0,8	1,0
	Ajudam os alunos a conseguirem um futuro melhor	35,2	31,7	33,8
	Preparam o aluno para o curso superior (vestibular)	13,9	15,0	14,3
	Não são úteis nem necessárias e não contribuem para o futuro da maioria dos alunos	0,3	0,0	0,2
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Pensando nas coisas que você ensina na escola, você acha que: (marque uma só resposta)*
... Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 6.613.

Por fim, uma consideração que cabe ser feita é a de que, independente do principal objetivo do aluno, seja ele o acesso e o ingresso na educação superior ou a sua inserção no mercado de trabalho, a preocupação com a garantia de um futuro melhor pode ser entendida como um pano de fundo para compreender as aspirações dos jovens com relação ao ensino médio.

3.2.3 A preparação para o mercado de trabalho

A preparação para o trabalho representa um dos pontos centrais na definição das finalidades do ensino médio na legislação brasileira e nos depoimentos dos atores da comunidade escolar, principalmente de alunos do período noturno, muitos já inseridos no mercado de trabalho, uma vez que o sentido que atribuem à escola média é determinado em grande parte por suas aspirações em relação à inserção profissional.

Observa-se que alunos e membros do corpo técnico-pedagógico reconhecem essa finalidade e a utilizam na mesma linha argumentativa que advoga que o ensino médio deve propiciar mobilidade social. Frequentar a escola é uma ação que deve ser recompensada no mundo

do trabalho. As motivações para o estudo não estão aportadas apenas na dimensão cognitiva de aquisição de conhecimento, mas na aquisição do *status* que esse conhecimento provoca.

Em oposição à grande parte dos depoimentos já apresentados, considerando o atual contexto de transformações sociais e econômicas, um supervisor defende que: *A finalidade do ensino médio é qualificar o aluno para o mercado de trabalho. Então, o ensino médio não tem um mero objetivo de colocar o aluno na universidade.*

Sendo assim, apesar do maior investimento dos entrevistados em discutir as finalidades do ensino médio segundo a sua articulação com a educação superior, um corpo considerável de reflexões seleciona a inserção no mundo do trabalho como um fim a ser perseguido pela escola, uma vez que para alguns alunos: *O ensino médio é aquele que prepara a gente para o conhecimento, que é o que o mundo aí fora pede, o que a área de trabalho pede: ela pede conhecimento para sair aí fora e encarar as coisas de frente mesmo.*

Outros alunos identificam a conclusão do ensino médio, bem como o prosseguimento dos estudos no ensino superior e a busca por cursos extracurriculares, como um fator essencial para a obtenção de um bom emprego, reforçando a identificação do ensino médio como propulsor da mobilidade social: *Então, tudo se exige o segundo grau, além de uma boa faculdade, para poder conseguir. Então, é necessário a gente estudar. Se possível, fazer outros cursos para poder arrumar um bom emprego. Do contrário, a gente não consegue.*

Um supervisor ressalta que a escola deve desenvolver, no futuro trabalhador, os aspectos cognitivos necessários à sua inserção no mercado de trabalho e a sua atuação no posto que nele vier a assumir: *Agora, eu acho que ensino médio é isso. E a formação profissional, a formação intelectual, a formação psicológica desse cidadão que busca o mercado de trabalho. Seria trabalhar essa profissionalização.*

Assim sendo, com base na nova concepção de ensino defendida pela atual LDB, entende-se que não se pretende treinar os trabalhadores, mas preparar os alunos para sua integração ao mundo do trabalho com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção do nosso tempo:

O que se pretende não é mais ensinar o aluno a ser um técnico. Não é isso mais. A proposta, pelo que ficou claro, é capacitar o aluno de ensino médio a se preparar para exercer qualquer profissão, repassando para ele uma série de habilidades para ele se adaptar ao mercado de trabalho. (Grupo focai com professores, escola pública, diurno, Salvador)

A finalidade do currículo novo é atender as áreas buscando uma integração do aluno, não só de conteúdo, mas realmente procurando prepará-lo para a vida lá fora. Dando uma visão de mercado de trabalho. Encaminhando para a formação de competência e habilidades. (Entrevista com diretor, escola privada, diurno, Belém)

Professores e alunos, quando questionados sobre as finalidades da educação média, indicam que uma das atribuições da escola está relacionada à inserção do jovem no mercado do trabalho. Um número significativo de alunos marcou essa preparação como uma das duas principais serventias desse nível de ensino, fazendo dessa opção a terceira mais mencionada. As proporções variam de 26,9%, em Salvador, a 16,5%, em São Paulo (ver Tabela 3.1).

Pode-se identificar que o número de alunos da rede pública que demonstram uma maior tendência em fazer este tipo de afirmação, na maioria das capitais pesquisadas, é duas vezes maior que o número de alunos de escolas privadas que o fazem, existindo, até mesmo, casos em que este número é três vezes maior, como em Belém (26,4% nas escolas públicas contra 8,8% nas escolas privadas) e Macapá (24,6% e 7,4%, respectivamente).

Considerando apenas a rede pública de ensino, percebe-se que os alunos do período noturno identificam com maior frequência o fato de conseguir um trabalho como uma das duas principais utilidades do ensino médio (ver Tabela 3.2). Enquanto no ensino noturno as frequências variam de 35,8%, em Maceió, a 17,8%, em Curitiba, no período diurno essa variação vai de 25,1%, em Porto Alegre, a 18,2%, em Goiânia. Em algumas capitais esta diferença é mais perceptível, como nos casos de Goiânia (6,4 pontos percentuais de diferença entre as percentagens de alunos do período diurno e noturno), Salvador (7,8 pontos percentuais) e Rio Branco (12,5 pontos percentuais).

A tendência dos alunos do noturno de escolas públicas em reconhecer a ocupação de um posto de trabalho como um objetivo que deve ser alcançado por meio do ensino médio é compatível com observações sobre como a origem e a experiência externa ao ambiente escolar altera a relação que o aluno tem com a escola.

Entre os professores, a preparação para o mercado de trabalho, vista como um dos dois principais objetivos do ensino médio, foi a segunda opção mais citada em todas as capitais. As proporções variam de 69,5%, no Rio de Janeiro, a 40,2%, em Goiânia (ver Tabela 3.3). Esta postura pode ser identificada mais frequentemente entre os professores dos estabelecimentos públicos de ensino. Nesse sentido, as capitais São Paulo (62,7%), Porto Alegre (62,3%), Belém (57,6%) e Curitiba (57,5%) merecem destaque.

Porém, em Cuiabá e Macapá, a diferença percentual entre as dependências administrativas é mínima. Na capital cuiabana, as frequências encontradas para as escolas das redes pública e privada de ensino são, respectivamente, 48,9% e 48,4%. Em Macapá, essas proporções são, respectivamente, 48% e 50,5%.

Ao fazer a comparação entre as frequências encontradas para alunos e professores, com vistas a avaliar a importância conferida ao trabalho, constata-se que a proporção de docentes que defendem esse tipo de preparação como uma das finalidades do ensino médio é sempre maior que a proporção de alunos, podendo ser duas ou três vezes maior.

Alguns membros do corpo técnico-pedagógico afirmam que: *a finalidade do ensino médio, hoje, é preparar para o mercado de trabalho*, e que, portanto, cabe à escola oferecer os instrumentos necessários a essa preparação: *Bom, a princípio, o ensino médio vai formar tecnicamente. Ou seja, vai preparar o aluno para um campo de trabalho. Ele dá as primeiras noções de conhecimento e do que o aluno precisa para chegar na área profissionalizante.*

Há uma noção cara aos atores de que o mercado de trabalho está sempre se inovando e apresentando novos desafios aos trabalhadores. Entendem que a escola deve, então, instrumentalizá-los com práticas ligadas à informática e aos laboratórios: (...) *Realmente, preparar o estudante para o mercado e não ficar só na teoria. Principalmente porque a gente estuda, escreve, escreve, mas e aí? A gente precisa da prática.*

Portanto, há uma grande preocupação com a contextualização e aplicabilidade do conteúdo transmitido pela escola. Alunos apresentam reflexões sobre os desafios do mercado de trabalho e a expectativa de serem preparados pela escola para enfrentá-los em condições concretas necessárias a essa preparação: *aulas que conciliem teoria e prática*. A demanda apontada é a de que as escolas observem, por ocasião da definição do conteúdo a ser ministrado, o que está sendo demandado pelo mercado de trabalho: *Acho que deveria ter mais comunicação com os alunos sobre o que ele vai usar. Tipo a matemática e o português na vida e na profissão*.

A relação entre mercado de trabalho e educação é objeto de estudo das mais diversas correntes interpretativas. Articula-se à escola a dimensão macroeconômica pelo aspecto da demanda de mão-de-obra; da reprodução de valores de classe na formação de trabalhadores ou de detentores dos mecanismos de produção; de reprodutora dos conflitos inerentes ao mundo do trabalho (ver, entre outros, Filmus, 2002; Van Zanten e Duru-Bellat, 1999).

Ao mesmo tempo em que consideram como finalidade do ensino médio a preparação para o mercado de trabalho, os alunos revelam uma insegurança quanto ao sucesso da escola nessa empreitada. Muitos afirmam que o ensino médio é insuficiente como passaporte de ingresso ao mercado de trabalho: *A gente estuda e se forma, mas para achar um emprego, é muito difícil. A gente necessita estudar pra tentar ser alguém na vida, aprender algumas coisas. Mas na parte de emprego, algumas coisas não estão sendo úteis não*.

Alguns professores confirmam esta afirmativa, indicando que o ensino médio por si só não garante o acesso de seus egressos a postos de trabalho, uma vez que um outro pré-requisito exigido pelo mercado é a experiência de trabalho que a educação média não propicia aos seus alunos. Na opinião desses docentes, esse nível de ensino dá base para o vestibular, mas não para a inserção do aluno no mundo do trabalho:

Depende. O que acontece com um profissional que acaba o segundo grau e procura um emprego por aí? "Ah, você tem experiência, você tem isso, você tem aquilo?". Aí, o cidadão volta, fica aí e passa a participar do quê? Dos desempregados. Quer trabalhar, mas não pode. Tem segundo grau, mas não pode trabalhar. Então, se ensinar matemática, ensinar história, ensinar

geografia, língua portuguesa, essas coisas, é claro que é base para vestibular. Mas não para mercado de trabalho. (Grupo focai com professores, escola pública, noturno, Cuiabá)

No discurso desses atores, ficam claros dois níveis de questionamentos. Primeiro, se a escola está cumprindo o seu papel na preparação para o mercado de trabalho — aqui estão as discussões quanto a aplicabilidade e contextualização do conhecimento. O segundo revela uma insegurança dirigida a um contexto maior em que a escola está inserida. É a consciência de que há determinantes que não estão ao alcance da escola e que condicionam a empregabilidade dos seus egressos. Essa consciência está no depoimento abaixo, que mostra uma inquietação com o fato desse nível de ensino ser utilizado apenas como um pré-requisito para a admissão do indivíduo no mercado de trabalho, na *condição mais elementar*, demonstrando a necessidade de se repensar esse ensino, de modo a proporcionar aos alunos uma profissionalização mais consistente:

Ele está sendo agora só apoio para que o aluno tenha condições para entrar no mercado de trabalho, na condição mais elementar. Antigamente, eles tinham o ensino fundamental como básico para ingressar em qualquer função administrativa que fosse. Hoje, é o ensino médio que dá condição para ele começar a trabalhar. Então, só está servindo para que esse aluno entre no mercado de trabalho. Lamentavelmente. Nós gostaríamos que cada escola formasse para alguma coisa, mas há uma grande burocracia ainda em função de estender o ensino médio ao profissionalismo, à preparação para o trabalho, à formação técnica. Então, é toda uma estrutura diferente que a Secretaria de Educação exige. E difícil, mas tem que haver uma comissão muito bem formada, tem que haver um embasamento legal para que isso ocorra. Então, nós temos que estudar fórmulas de como reestruturar. Não é só com essa alteração da LDB que nós vamos modificar o ensino médio. (Entrevista com supervisor, escola pública, diurno, Porto Alegre)

Diretores e supervisores da rede pública de ensino afirmam que o ensino médio seria mais útil se contemplasse também o ensino profissionalizante, principalmente para aqueles alunos que não têm condições de ingressar na educação superior e, muito menos, de nela permanecer:

Eu penso que se o curso voltasse a ter alguma coisa profissionalizante, talvez fosse mais útil do que o que hoje temos. Atualmente, o ensino médio é voltado para o ensino universitário. O aluno sai sem uma formação. Eu acho que deixa um pouco a desejar com relação a isso. Eu acho que o ensino teria que voltar a ter uma oferta para o aluno escolher, porque muitos não têm condições de chegar a uma universidade. A grande maioria. (Entrevista com diretor, escola pública, diurno, Salvador)

A finalidade do ensino médio, eu vejo da seguinte forma: quando nós tínhamos a Lei 5692/71, havia o curso técnico. Havia um ensino profissionalizante, que na verdade não formou. Com essa nova lei, eu vejo que o ensino médio tem que dar uma formação para o aluno como indivíduo, mas tem que procurar também oferecer pra ele um instrumental para que ele possa ser produtivo na sociedade. Por quê? Porque a sociedade hoje não permite que o indivíduo estude até uma data "X" e não trabalhe. (Entrevista com supervisor, escola pública, noturno, São Paulo)

Vale destacar que mesmo com a preocupação do Ministério da Educação em contextualizar a formação para o trabalho numa perspectiva diferente da educação profissionalizante/técnica defendida pela Lei 5.692/71, observa-se que esse ainda não é um argumento respaldado por todos os atores. Superar a idéia de uma formação meramente técnica é um dos pressupostos da atual LDB.

Segundo alguns professores, dentre os entraves que se colocam diante da superação desta idéia, destaca-se a dificuldade em tornar o currículo do ensino médio um conhecimento vivo, que possa de fato ser instrumento para o aluno chegar ao final do ensino médio com algumas possibilidades de inserção no mercado, seja ele mais ou menos qualificado.

De fato, com base em alguns depoimentos de alunos de escolas públicas, parece que o antigo projeto de profissionalização técnica tem a preferência de alguns, no lugar da formação mais abrangente que propicie as bases para um aprendizado contínuo e adaptável às mudanças constantes nos processos produtivos e nas relações de trabalho:

A escola dos meus sonhos é uma escola em que o aluno pudesse procurar aprender, conhecer o que está no dia-a-dia da nossa vida, tivesse também

curso, que o aluno procurasse, como é que se diz se formar profissionalmente. Que tivesse curso profissionalizante na escola (...) (Grupo focai com alunos, escola pública, diurno, Teresina)

E, tipo assim, muita gente gosta de jornalismo. Tivesse curso de jornalismo, tivesse assim alguma coisa. Porque a pessoa sempre sonha em fazer um curso e não tem condições. Então, que a escola pudesse ter qualquer curso que interessasse mais ao aluno. (Grupo focai com alunos, escola pública, noturno, Teresina)

Para alguns alunos, a profissionalização na escola é a única possibilidade de tornar realidade o sonho de ter a profissão desejada, principalmente quando se leva em consideração a falta de recursos financeiros: *Se essa escola voltasse a ter aquele curso de enfermagem, isso era um sonho. Mas eu acho que eu não vou poder nunca realizar o meu sonho.*

Outros alunos destacam que a separação entre o ensino médio e a educação profissional traz prejuízos especialmente para aqueles que estudam, já estão inseridos no mercado de trabalho e são provenientes de famílias economicamente desprivilegiadas:

Na minha opinião, esse negócio de não ter mais ensino técnico no 2º grau só serve para piorar as coisas. Agora o aluno, além de fazer o 2º grau, ainda tem que arranjar tempo para fazer um outro curso. E quem tem que trabalhar vai fazer o quê? Que horas é que vai fazer esse curso? A única chance é fazer depois de concluir o 2º grau. Aí, são mais dois anos. Ficou difícil para quem não é filho de papai. (Grupo focai com alunos, escola pública, diurno, Goiânia)

A referência aos prejuízos socioeconômicos dessa separação entre a educação formal e o ensino profissionalizante também se faz presente na fala de Oliveira (2000a). Segundo esse autor:

Em todas as suas dimensões, a proposta de um ensino de educação geral unificada apresenta-se como um instrumento adicional que possivelmente trará mais prejuízos do que benefícios para os alunos de classe mais

desfavorecida. E revela um profundo preconceito contra o ensino profissionalizante e técnico, que, sobretudo nas suas versões renovadas, se constituem, em todo o mundo, em alternativas educacionais cada vez mais comprovadamente eficazes e ajustadas a expressivos contingentes das populações de todos os países que participam, ainda mais do que o Brasil, da globalização da economia. (Oliveira, 2000a: 483)

Há também, entre os membros do corpo técnico-pedagógico, uma postura de defesa da separação entre o ensino profissionalizante e o ensino propedêutico, pois o ensino médio deve ser encarado, de acordo com o discurso que segue, como o aprofundamento de conhecimentos que possibilitariam ao aluno definir mais facilmente, e em um momento posterior, com maturidade, a carreira que irá seguir:

Eu acho que o ensino médio não pode ser visto como profissionalizante, porque ele não tem nada a ver com profissionalização ainda. Eu ainda encaro o ensino médio como aprofundamento de conhecimentos, para o aluno definir depois. Eu não vejo isso como profissão, tratar isso como profissionalizante. Ele [o aluno] não tem idade ainda e nem maturidade suficiente para escolher uma carreira. Eu acho muito cedo um aluno com 17, 18 anos definir. (Entrevista com supervisor, escola pública, noturno, São Paulo)

Esta percepção também pode ser encontrada na fala de outros entrevistados, que destacam que em função de não ser profissionalizante, o ensino médio não é suficiente para garantir a entrada dos seus egressos no mercado de trabalho:

Ele [o aluno] está se preparando para uma universidade. E a escola faz isso até muito bem. Mas, em nível de profissionalizante, eu acho que não, porque quem está terminando o ensino médio, está com dezesseis, dezessete, dezoito anos. Ele já está precisando trabalhar. E vai ser muito difícil, porque não é um curso técnico, um curso profissionalizante. (Entrevista com diretor, escola pública, noturno, Cuiabá)

Em suma, o que se pode concluir é que existe uma certa divergência entre a concepção da preparação para o trabalho defendida pelos

documentos oficiais e a visão dos atores entrevistados que pautam as políticas educacionais para o ensino médio. A preparação para o trabalho assume a característica de uma formação ampla e comprometida com as transformações socioeconômicas que se dão em nossa sociedade, com vistas a possibilitar ao aluno uma postura autônoma, consciente e participativa no mercado de trabalho. Na segunda visão, os atores entrevistados, especialmente no que se refere aos alunos da rede pública de ensino, que motivados pela necessidade de superação das dificuldades financeiras e pela busca de uma mobilidade social, tendem a ver a formação para o trabalho de uma forma bastante instrumental, defendendo que um dos ganhos obtidos com a conclusão do ensino médio deve ser a sua profissionalização, a sua especialização.

3.2.4 A educação para a cidadania

Conforme discutido, o tom dos debates sobre as finalidades do ensino médio é dado pelas expectativas de uma certa mobilidade social e expectativas de futuro, o que toma a forma de entrada no ensino superior, ou entrada para o mercado de trabalho. Mas há outra finalidade proposta para esse nível de ensino: a educação para a cidadania.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, uma das intenções do ensino médio é o desenvolvimento de valores, competências e habilidades voltadas à formação de pessoas e cidadãos autônomos, críticos e aptos ao prosseguimento dos estudos e à compreensão das transformações do mundo, para nele intervir de modo responsável e ético (Brasil, 2002b).

As percepções do corpo técnico-pedagógico das escolas públicas vão em direção a essas determinações, pois estes acreditam que o papel do ensino médio é o de: *repassar conhecimento ao aluno para tentar torná-lo um cidadão, prepará-lo para a vida.*

Os professores, quando questionados sobre os dois principais objetivos do ensino médio, afirmam, em sua grande maioria, a preparação para a vida - opção mais citada por eles (ver Tabela 3.3). Cerca de 3/4 dos professores entrevistados nas diversas capitais fizeram essa afirmação. As proporções variam de 81,9%, em Porto Alegre, a 66,5%, em Belém.

Considerando a dependência administrativa das escolas, os diferenciais entre as duas redes não são amplos. Na rede privada, as proporções variam de 86,3%, em Porto Alegre, a 67,9%, em Macapá, enquanto que para a rede pública, as frequências variam de 80,3%, em Belo Horizonte, a 64,2%, em Maceió. No caso de São Paulo, os percentuais para a rede pública e para a rede privada de ensino são praticamente idênticos.

Vale ressaltar que essa finalidade, a depender dos informantes, assume diferentes denominações: formação integral, desenvolvimento do senso político, preparo para a vida, entre outras.

Membros do corpo técnico-pedagógico de algumas escolas privadas afirmam que mesmo que a preparação dos alunos para o vestibular seja um objeto de preocupação por parte dos educadores, a educação para a cidadania necessita de uma atenção especial, destacando a importância da formação cidadã:

Embora seja uma escola muito voltada, muito preocupada com essa coisa de vestibular, a gente tem muita preocupação com a formação desses alunos. Então, a gente tenta preparar para vida e tenta prepará-los para serem capazes de entender e questionar o mundo. (Grupo focal com professores, escola privada, diurno, São Paulo)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais buscam o desenvolvimento de competências e da autonomia do aluno numa tentativa de substituição da preocupação com a transmissão do conteúdo como o único fim a ser alcançado. A idéia principal não é desprezar o conteúdo, mas torná-lo significativo para o aluno. Sob essa perspectiva, os conteúdos a serem ministrados no ensino médio passam a ser um meio para o aluno desenvolver competências tais como a busca, a seleção e a organização de informações; a proposição de soluções para problemas cotidianos; a capacidade de trabalhar em equipe; a utilização dos conhecimentos adquiridos para elaborar críticas; a capacidade de relacionar diferentes fenômenos dentro de uma disciplina, entre disciplinas de uma área e entre áreas do conhecimento escolar, construindo um pensamento orgânico, isto é, sendo capaz de conceber o todo como produto da interação das partes que o compõem (Brasil, 2002b).

Concordando com esta perspectiva, membros do corpo técnico-pedagógico de escolas privadas enfatizam a preocupação em fazer com que o processo de ensino não se restrinja à mera reprodução de conteúdos e à transmissão de informações. Privilegia-se uma formação ampla do aluno, envolvendo-o em atividades que contribuam para o desenvolvimento de um espírito crítico e de uma maior capacidade de compreensão do que está à sua volta:

Tem a preocupação com a formação integral do aluno. Aqui nós trabalhamos tanto buscando o desempenho acadêmico do aluno, como buscando também a formação dele como cidadão. Tanto é que nós desenvolvemos trabalhos extraclasse, trabalhos como idas aos assentamentos rurais, acompanhados de professores. Promovemos aqui muitos debates de cultura popular, que também complementam esse aspecto acadêmico e sempre buscando a visão crítica do aluno. Isso enriquece o aluno e o ajuda a entender melhor o que aprende. (Entrevista com coordenador, escola privada, diurno, Rio de Janeiro)

Na minha opinião, infelizmente, nós moramos, vivemos, em um país que ainda existe vestibular. Então, na minha opinião, o ensino médio é uma fase de amadurecimento muito forte. Todas as fases têm o seu papel dentro da necessidade do amadurecimento do ser humano. Mas, o ensino médio eu vejo como a principal. Claro que o vestibular está aí, é um bichinho papão que está esperando por eles. Mas, gostaria que não fosse — isso é uma utopia minha — que não fosse só visando o vestibular. Porque na minha visão de orientadora, eu vejo como a fase de amadurecimento, e eu digo pra eles sempre: "Vocês, daqui a dois anos, daqui a um ano, vocês vão estar lá fora". Então, aqui no ensino médio é o momento de também começar a mostrar pra eles o mundo, a visão de mundo, a visão de cidadão, a visão de homem, o que eles querem ser dentro desse mundo. (Entrevista com supervisor, escola privada, diurno, Porto Alegre)

Esses depoimentos destacam que um ensino voltado para a educação cidadã, para a vida, deve ampliar a visão de mundo dos alunos. Por trabalharem com a juventude, é o momento ideal para colaborar no debate de identidade, quer no plano existencial quer por perspectiva social, ou seja, consciência coletiva. Daí a importância de se desvincular o ensino de uma visão instrumental, baseada na preparação do aluno

para a sua aprovação em um teste que não necessariamente mede ou avalia seus conhecimentos, mesmo reconhecendo que tal teste lhes é imposto como importante.

Alguns alunos também consideram que a escola deve se preocupar com a formação de cidadãos conscientes de deveres e de direitos, que ajam e interajam em comunidade de forma construtiva, capacitando-os para serem agentes da transformação de sua realidade social, opinião compartilhada por um supervisor entrevistado: *Eu acho que a escola deve abrir novas perspectivas de discussão (...) priorizar a formação de um cidadão, priorizar uma conscientização política de que a gente não vive às mil maravilhas e que a gente pode mudar alguma coisa.*

Percebe-se nos depoimentos de diretores e supervisores de escolas públicas e privadas, que seguem, uma preocupação em fazer com que o estudante utilize o conhecimento acumulado no ensino médio em sua vida cotidiana e consiga perceber a aplicação destes ensinamentos em suas ações, as quais devem repercutir de forma positiva no meio social em que vive, seja por meio da realização do seu trabalho, seja por meio de sua formação acadêmica: *Formar cidadãos que contribuam para a sociedade. Seja no trabalho, no estudo, enfim, criar cidadãos para que contribuam realmente com a sociedade, para que haja uma melhora no contexto social.*

Diante dessa expectativa de que o aluno seja um agente transformador da realidade, o ensino deve incitá-lo a refletir sobre ela. E, de fato, os alunos, em sua grande maioria, afirmam que a escola os ajuda a refletir sobre o mundo e a sociedade atuais, como pode ser visto na Tabela 3.7. As proporções variam de 78,1%, em São Paulo, a 94,3%, em Macapá.

Nas capitais Belém, Belo Horizonte, Goiânia, Rio Branco e São Paulo, os alunos mais otimistas estão na rede privada de ensino. Diferentemente, em Cuiabá, Macapá, Maceió e Porto Alegre, os mais otimistas estão na rede pública.

A maioria dos professores também tende a ver o que ensinam como algo que ajuda os alunos a refletirem sobre a sociedade em que vivem. No mínimo, metade dos docentes nas capitais estudadas optou por alternativa nessa linha (ver Tabela 3.6). Vale chamar a atenção para o fato de que o Rio de Janeiro é a capital em que esta percentagem apresenta-se de forma mais expressiva (70,3%), assim como Belo

Horizonte (64,2%) e Curitiba (65,5%). As menores proporções podem ser verificadas em Maceió e Teresina - aproximadamente 50%. A exceção de São Paulo e Macapá, as frequências de resposta são mais significativas no caso das escolas da rede privada de ensino.

TABELA 3.7 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a opinião sobre se o que é aprendido na escola auxilia a pensar sobre o mundo atual e a sociedade e capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital	Opinião	Dependência Administrativa (%)		Total ³
		Pública	Privada	
Belém	Sim	90,7	95,6	91,4
	Não	9,3	4,4	8,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Sim	83,5	86,9	84,1
	Não	16,5	13,1	15,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Sim	92,1	88,6	91,4
	Não	7,9	11,4	8,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba ²	Sim	87,0	87,2	87,0
	Não	13,0	12,8	13,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Sim	89,2	91,4	89,6
	Não	10,8	8,6	10,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Sim	94,5	92,5	94,3
	Não	5,5	7,5	5,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió ²	Sim	85,2	84,7	85,0
	Não	14,8	15,3	15,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Sim	81,1	74,9	79,4
	Não	18,9	25,1	20,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Sim	84,4	87,8	84,8
	Não	15,6	12,2	15,2
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 3.7 - (continuação)

Capital	Opinião	Dependência Administrativa (%)		Total ³
		Pública	Privada	
Rio de Janeiro	Sim	83,3		83,3
	Não	16,7		16,7
	Total	100,0		100,0
Salvador	Sim	87,6		87,6
	Não	12,4		12,4
	Total	100,0		100,0
São Paulo	Sim	75,6	82,9	78,1
	Não	24,4	17,1	21,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina ²	Sim	94,1	93,8	94,0
	Não	5,9	6,2	6,0
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Na sua opinião, o que você aprende na escola ajuda você a pensar sobre o mundo atual ou sobre a sociedade em que vivemos?*

... Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que não há uma associação entre as variáveis dependência administrativa e opinião.

(3) Há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança de 95%.

É interessante ressaltar que essa postura é coerente com a proposta de reforma curricular do ensino médio, qual seja:

(...) a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (Brasil, 2002b: 22)

Percebe-se que parte considerável dos atores pesquisados defende a importância da educação para a cidadania como um dos objetivos do ensino médio, entendida como o desenvolvimento de uma perspectiva crítica e de uma preocupação em contribuir positivamente para a vida em sociedade. Entretanto, a realização de tal intenção por parte da escola

é questionada. Para alguns membros do corpo técnico-pedagógico: *A escola está distante do papel que ela se propõe, que é educar, preparar para a vida, desenvolver um senso crítico.* Ressaltam ainda a necessidade de oportunizar ao aluno: *mais maturidade, mais compreensão da vida, para prepará-lo realmente para a vida, para o mundo.*

Assim, se por um lado, alguns atores têm uma visão positiva da educação para a cidadania, buscam incorporá-la à sua rotina de trabalho e realmente acreditam nesta proposta, por outro, vê-se que este princípio não está sendo efetivamente seguido em algumas escolas, nem internalizado e explícito quer por professores, quer por alunos:

Eu acho que não só no ensino médio. Eu tenho contato também com a realidade do ensino fundamental. Eu vejo que muita coisa precisa ser reformulada. Que está muito distante da realidade dos alunos. Aquilo que a gente diz formar cidadão, formar pessoa que saiba lidar com as coisas da vida, que saiba resolver os problemas que enfrentam. As vezes, dentro da escola, isso não é feito. Muitos professores dizem: "Ah, tem que formar o cidadão. Mas será que eu deixo meu aluno ser um questionador. Será que eu deixo meu aluno questionar?". (Entrevista com supervisor, pública, noturno, Porto Alegre)

Assim, o principal entrave à efetiva implementação da educação para a cidadania, de acordo com os atores pesquisados, é a já examinada ênfase por parte das escolas em preparar para a aprovação em vestibulares, principalmente nas escolas privadas. Nesse sentido, a preparação para a inserção do aluno na educação superior prejudicaria a necessária orientação por abranger temas importantes para a consolidação da formação para a cidadania.

Alguns professores da rede privada admitem que a aprovação no vestibular é o objetivo dos alunos, mas acreditam que não se pode e nem se deve fugir da formação para a vida: *Eu acho que, na verdade, o nosso aluno esqueceu do objetivo principal da escola. A gente sabe que o aluno está preocupado com o vestibular (...) mas a gente não pode sair do objetivo, do princípio da escola que é formar o cidadão (...).*

Em suma, ao proporcionar aos alunos um ensino voltado para a transmissão de conteúdos exigidos para a aprovação no vestibular, coloca-se em xeque a percepção da escola como um local de aprendizagem de valores e de socialização, uma arena privilegiada para a condução de uma formação para o exercício da cidadania que se apóie no desenvolvimento de uma consciência crítica, que capacite o aluno a intervir no meio social do qual faz parte, inculcando nele a importância do respeito ao próximo. Espera-se que: *A escola prepare seus alunos de forma integral, para agir e interagir em sociedade, de uma forma crítica, com responsabilidade, com firmeza na defesa de suas opiniões, mas respeitando as diferenças.*

Os discursos que seguem mostram que, além da importância atribuída à preparação do aluno para a sua inserção no mundo universitário, o que inviabiliza qualquer proposta alternativa/ diversificada de ensino, um outro entrave à realização da educação para a cidadania merece ser destacado, qual seja, a existência de práticas discriminatórias por parte de alunos e professores no ambiente escolar, tanto em estabelecimentos de ensino públicos quanto privados, especialmente no que toca à questão do homossexualidade e do racismo.

Práticas discriminatórias nas escolas comprometem uma educação orientada para uma formação para a cidadania, dado que tal formação passa por debates sobre identidades - como ser mulher, ser negro, ser homossexual, entre outras — e sobre o respeito à diversidade e à alteridade, ou seja, aos direitos das identidades. Note-se que, como antes assinalado, nos depoimentos, quando se faz referência à cidadania, a tônica é por aprender a estar no mundo e ter compromisso social com o bem-estar coletivo, não se fazendo referência à cidadania cultural e política, como a que diz respeito a identidades comumente discriminadas.

Em conformidade com a omissão da importância de uma educação para tal cidadania cultural, é comum a referência a vários tipos de discriminações no ambiente escolar. Assim, alguns alunos assumem abertamente a sua intolerância em relação aos homossexuais: *Eu não gosto de nenhum gay, mas se não chegar perto... Mas, se chegar também, eu fico com raiva. Eu não gosto. Eu conheço vários sapatões, mas eu não gosto, sabe?*

Os professores também fazem referência em seus relatos à existência da discriminação com relação à orientação sexual dentro do ambiente escolar: *Os homossexuais de uma certa maneira são ridicularizados. E as meninas, quando têm algum traço masculino, também o são. Não é uma coisa aberta como no caso do homem. E mais velada.*

Outros alunos reconhecem o preconceito como algo negativo e enfatizam a necessidade de um maior entendimento das motivações que levam um indivíduo a se comportar de uma forma diferenciada: *Muitos ficam tirando "sarro". Muitos não chegam perto porque parece que é uma doença contagiosa. Eles julgam pela aparência e não conhecem para saber o quê e como ele se sente.*

Vale destacar que alguns atores deixam transparecer em suas falas a dificuldade em aceitar um comportamento que não tem como orientação os valores socialmente difundidos:

Tem coisas que eu tenho dificuldades de aceitar. Eu respeito, mas eu não aceito ainda. Eu vi dois homossexuais caminhando de mãos dadas, dois homens, aqui na frente passando, e eu fiquei olhando e não acreditava no que eu estava vendo. Eles não estão me atingindo. Tudo bem. Mas eu tenho dificuldade de aceitar isso, porque todos os valores que eu recebi durante a minha vida, de repente, se quebram. (Grupo focal com professores, escola privada, diurno, Porto Alegre).

Perceber essa dificuldade de aceitação da diversidade é especialmente problemático quando ela se expressa na fala de professores que, idealmente, devem ser difusores e propagadores de um discurso que reforce a necessidade de se combater práticas discriminatórias e de segregação. Com relação ao racismo, as manifestações discriminatórias se dão de uma forma mais sutil e "naturalizada", uma vez que percebe-se, entre os alunos, comentários que fazem alusão à cor de certos colegas, com base em atributos raciais ou estereótipos atrelados aos grupos raciais, que nem sempre, segundo esses alunos, configuram uma atitude discriminatória: *Porque a gente chamava ele de nego. Mas ele não gostava que chamasse ele de negro. Eu vou chamar ele de quê? De branco? De galego?*

Desta forma, alguns professores destacam que: *A manifestação do preconceito está tão na corrente sanguínea que a gente já tende a pensar que é só um comentário.*

A principal categoria discursiva utilizada pelos pesquisados para falar das práticas discriminatórias é a de "brincadeira" ou de "piada", fazendo com que estas se dêem de forma disfarçada dentro do ambiente escolar, assim como fora dele:

As formas de preconceito que existem aqui são aquelas que são altamente camufladas, quase imperceptíveis e que acontecem na sociedade como um todo, como piadas machistas, racistas, o que já foi dado como se fosse uma coisa natural. Não é mais encarado como preconceito mesmo que a gente saiba que é preconceito. Ofensas diretas, estas não existem. Existem estes preconceitos camuflados. (Grupo focai com professores, escola privada, diurno, Teresina)

Entretanto, alguns relatos mostram que algumas atitudes discriminatórias que se dão nos espaços escolares têm forte carga pejorativa, o que se torna mais grave quando esta pode ser percebida entre membros do corpo técnico-pedagógico, como demonstram os depoimentos que seguem:

Tinha um professor que estava discutindo com um aluno, e esse aluno era negro. Aí o professor falou para ele: "Além de ser burro, você é preto". (Grupo focai com alunos, escola pública, noturno, Macapá)

Você vê até colegas professores (...) Na outra escola, comentaram isso comigo: "Olha, a neguinha é burra mesmo". (Grupo focai com professores, escola privada, diurno, Macapá)

Desta forma, pode-se deduzir das falas dos entrevistados, que as práticas cotidianas que permeiam a escola também são fundadas em práticas racistas. O racismo combina três lógicas, eventualmente associadas: uma lógica social, de inferiorização; uma lógica institucional, criando privações em relação aos direitos cívicos; e uma lógica cultural, de diferenciação positiva ou não (Wiervioka, *apud* Paugam, 1996).

Diante dessa realidade, vale chamar a atenção para as conseqüências nocivas de práticas discriminatórias. Dentre elas, destaca-

se, além dos danos pessoais e institucionais no campo da dignidade e dos direitos humanos, interferências no desempenho e rendimento escolar do aluno. Os discursos que seguem demonstram o comprometimento da continuidade dos estudos no caso de alunos homossexuais:

Teve um menino que era homossexual. Os alunos ficavam chateando ele e os professores não ligavam. Ele desistiu de estudar. (Grupo focai com alunos, escola pública, noturno, Maceió)

Todo mundo falava que ele era gay e chegou assim num caso assim altamente drástico dentro da sala: ele falou que ia parar de estudar por causa disso. (Grupo focai com alunos, escola pública, diurno, Rio Branco)

Na minha sala tinha um menino homossexual e os meninos perturbaram ele tanto até ele sair da escola. Não voltou. Acabou que teve de sair da escola porque foi muito forte a história. (Grupo focai com alunos, escola pública, diurno, Salvador)

Uma outra consequência é a recusa do convívio com os demais, resultando em uma atitude de auto-isolamento, que surge como uma prática comum aos diversos tipos de discriminação elencados, tanto em escolas públicas quanto privadas. Note-se que tal forma de reação pode ser usada indiretamente para culpar a vítima por seu isolamento:

O que costuma acontecer aqui é um certo isolamento da pessoa. Eu não vou citar o nome aqui (...) sempre se sentindo injustiçada. Sempre tem essa separação, então isola um pouquinho. (Grupo focai com professores, escola privada, diurno, São Paulo)

Eu já tive em sala de aula uma menina negra. Ela era bem negrinha e ela não conseguia se relacionar com ninguém. Depois, eu vim descobrir que realmente existia um preconceito naquela turma. (Grupo focai com professores, escola pública, diurno, Macapá)

A presença de discriminação e preconceito na escola é algo que incomoda alguns alunos, que sugerem: *deveria ter mais campanha na escola para alertar a galera que vivemos num país democrático. Hoje cada um é e pode ser o que quer. Acho que é importante respeitar os outros.*

As ilustrações de práticas e discursos que sustentam discriminações, no âmbito escolar, bem documentam a importância de que a escola assuma institucionalmente uma educação para cidadania que contemple a crítica a preconceitos e posturas discriminatórias. De fato, alguns professores informam sobre suas tentativas de intervenção com vistas a responder, pelo menos em parte, a essas demandas, mas sem que necessariamente tal ação seja parte de um projeto escolar:

Bem, eu acho que preconceito e discriminação nunca vão deixar de existir em uma sociedade. A gente tem que levar particularmente para um lado de mínimo possível sobre esse aspecto dentro do colégio e não incentivar de forma alguma quando se tem alguma coisa em relação a isso. Então, a gente tenta, pelo menos aqui dentro do colégio, fazer com que essa diferença não seja colocada em evidência. (Grupo focai com professores, escola privada, noturno, Maceió).

Todo esse contexto faz com que o conceito de cidadania que fundamenta o cumprimento da preparação para a vida como uma das principais finalidades do ensino médio deva estimular ações, atitudes e comportamentos que considerem a importância da defesa da diversidade e da alteridade, uma vez que a escola deve ser vista como um vetor da igualdade de oportunidades. A escola deve repensar o seu cotidiano excludente e discriminatório e traçar uma política de intervenção que contemple uma pedagogia antidiscriminatória e multiplicadora da vivência inclusiva em outras esferas da ação social.

SUMÁRIO

- Os alunos, quando solicitados a indicar as duas principais finalidades do ensino médio, marcaram com maior frequência a opção preparar-se para o curso superior (vestibular). Mais da metade dos alunos de escolas públicas e quase 3/4 dos alunos de escolas privadas o fizeram, o que demonstra uma maior preferência por esse tipo de formação na rede privada de ensino.
- A preparação para o curso superior (vestibular) foi a terceira opção mais citada pelos professores, que deram maior prioridade à preparação do aluno para a vida. Em algumas capitais, essa opção foi a segunda mais referenciada pelos professores de instituições privadas. Essas capitais são Belém, Belo Horizonte, Goiânia e Rio Branco.
- A definição da preparação para o vestibular como a principal finalidade do ensino médio por parte dos alunos está em perfeita harmonia com seus planos para o futuro. Quando inquiridos a indicar o que mais gostariam de fazer no futuro, fica evidente que a opção mais desejada pelos jovens, tanto de escolas públicas quanto privadas, é fazer vestibular e estudar na universidade, uma vez que mais da metade dos alunos, em todas as capitais o fizeram. Entretanto, a frequência de respostas é maior entre os alunos de escolas privadas. Desta forma, membros do corpo técnico-pedagógico ressaltam que, por ser o ingresso na educação superior algo tão perseguido pelos alunos, torna-se uma tarefa difícil fugir de um ensino que atenda a estas expectativas.
- Vale destacar que, de acordo com professores de escolas privadas, não só parte dos alunos, mas também os pais têm a preparação para o vestibular como a principal expectativa em relação ao ensino médio. Em função das exigências dos pais em relação ao trabalho docente, os professores destacam que as escolas passam a ser vistas como locais onde a formação do aluno se baseia na mera reprodução de conteúdos e na transmissão de informações úteis aos vestibulares e outros concursos.

- Entretanto, a preparação para o vestibular não é vista da mesma forma pelo conjunto dos atores pesquisados, mostrando uma juventude plural com olhares diversificados sobre a realidade e suas necessidades. Alguns alunos assumem uma outra postura, mostrando-se críticos em relação a uma preparação especificamente voltada para a aprovação do alunado nesse processo seletivo. Os professores que também assumem essa postura crítica explicitam em suas falas o desconforto em relação a uma formação instrumental que visa a aprovação do aluno no vestibular, bem como o cumprimento rigoroso de um currículo voltado exclusivamente para este tipo de formação.
- Todo esse contexto acaba impedindo qualquer tentativa de redirecionamento do ensino médio e fazendo com que a busca incessante pela aprovação do aluno nesse exame determine o sucesso do ensino. Assim, o índice de aprovação no vestibular acaba sendo um critério primordial na avaliação do ensino nas escolas, um qualificador do que é uma escola boa e um ensino de qualidade, bem como um critério de diferenciação entre escolas públicas e privadas.
- A busca de um futuro melhor foi a segunda opção mais marcada pelos alunos quando questionados sobre as duas principais finalidades do ensino médio - quase metade dos alunos o fizeram na maioria das capitais. Considerando a dependência administrativa das escolas, pode-se identificar que este tipo de percepção é mais freqüente entre os alunos da rede pública de ensino. No tocante ao turno de aula, esta opção foi mais freqüentemente marcada pelos alunos do período diurno.
- Quando os alunos são incentivados a fazer uma avaliação sobre o que é ensinado na escola, a maioria tende a considerar que são conteúdos necessários para suas vidas e úteis para o seu futuro — o que equivale a quase três quartos do total de alunos pesquisados, em cada capital. As proporções são maiores no caso de alunos provenientes de escolas públicas.

- Assim como os alunos, cerca de 1/5 dos professores destacam que uma das contribuições do ensino à vida dos alunos é o fato de propiciar a eles um futuro melhor. Considerando a dependência administrativa das escolas, percebe-se que este tipo de visão é mais recorrente entre os professores das escolas públicas.
- Um número significativo de alunos marcou a preparação para o mercado de trabalho como uma das duas principais finalidades, fazendo dessa opção a terceira mais mencionada. Os alunos da rede pública de ensino marcaram mais essa finalidade do que os alunos de estabelecimentos privados em todas as capitais em que ambos as dependências administrativas foram pesquisadas. Aproximadamente o dobro de alunos de escolas públicas apontaram *conseguir trabalho* como finalidade da escola na maior parte das capitais.
- Considerando apenas os alunos da rede pública de ensino, percebe-se que os do período noturno identificam com maior frequência o fato de conseguir um trabalho como uma das duas principais finalidades do ensino médio.
- Entre os professores, a preparação para o mercado de trabalho enquanto um dos principais objetivos do ensino médio foi a segunda opção mais citada em todas as capitais. Esta postura pode ser identificada mais frequentemente entre os professores dos estabelecimentos públicos de ensino. Vale destacar que a proporção de professores que defende esse tipo de preparação como uma das finalidades do ensino médio é sempre maior que a proporção de alunos, podendo ser duas ou três vezes maior.
- Os atores entrevistados estão conscientes de que o mercado de trabalho está sempre se inovando e apresentando novos desafios aos trabalhadores e há uma grande preocupação com a contextualização e aplicabilidade do conteúdo transmitido pela escola. A demanda é que as escolas observem, por ocasião da definição do conteúdo a ser ministrado, o que está sendo demandado pelo mercado de trabalho

- Os alunos, entretanto, ao mesmo tempo em que consideram a preparação para o mercado de trabalho como finalidade do ensino médio, revelam uma insegurança quanto ao sucesso da escola nessa empreitada. Muitos afirmam que o ensino médio é insuficiente como passaporte de ingresso nesse mercado. Indicam que o ensino médio por si só não garante o acesso de seus egressos a postos de trabalho, uma vez que um outro pré-requisito exigido é a experiência de trabalho que a educação média não propicia aos seus alunos. Na opinião dos docentes, o ensino médio dá base para o vestibular, mas não para a inserção do aluno no mundo do trabalho.
- Alguns depoimentos demonstram que o antigo projeto de profissionalização técnica tem a preferência de alguns atores entrevistados, no lugar da formação mais abrangente que propicie as bases para um aprendizado contínuo e adaptável às mudanças constantes nos processos produtivos e nas relações de trabalho. Para alguns alunos, a profissionalização na escola é a única possibilidade de tornar realidade o sonho de ter a profissão desejada, principalmente quando se leva em consideração a falta de recursos financeiros. Outros alunos destacam que a separação entre educação formal e ensino profissionalizante traz prejuízos especialmente para aqueles que estudam, já estão inseridos no mercado de trabalho e são provenientes de famílias economicamente desprivilegiadas
- Os professores, quando questionados sobre os dois principais objetivos do ensino médio, afirmam, em sua grande maioria, a preparação para a vida - opção mais citada por eles. Cerca de 3/ 4 dos professores entrevistados nas diversas capitais fizeram essa afirmação. Considerando a dependência administrativa das escolas, observa-se que houve uma maior incidência desse tipo de resposta entre os professores da rede privada de ensino.
- Alguns membros do corpo técnico-pedagógico afirmam que mesmo que a preparação dos alunos para o vestibular seja também um objeto de preocupação por parte dos educadores, à educação

para a cidadania se deve dar uma atenção especial, destacando a importância da formação cidadã. Por isso, o processo de ensino não deve se restringir à mera reprodução de conteúdos e à transmissão de informações. Deve-se privilegiar uma formação ampla do aluno, envolvendo-o em atividades que contribuam para o desenvolvimento de seu espírito crítico e de uma maior capacidade de compreensão do que está à sua volta.

- A discussão sobre a educação para a cidadania permite constatar duas posturas entre os entrevistados: alguns têm uma visão positiva desse tipo de educação, buscam incorporá-la à sua rotina de trabalho e realmente acreditam nesta proposta. Outros afirmam que ela não está sendo efetivamente realizada em algumas escolas, não está se dando de uma forma comprometida com os alunos, trazendo à luz a necessidade de uma efetiva reformulação do processo de ensino.
- Dos entraves que se colocam à efetivação da educação para a cidadania, destaca-se principalmente dois deles: o primeiro é a demanda pela aprovação em vestibulares, fazendo com que a preparação para a simples inserção do aluno na educação superior tenha prioridade em relação a outros assuntos importantes para a consolidação desta proposta de ensino. O segundo é a existência de práticas discriminatórias por parte de alunos e professores no ambiente escolar, tanto em estabelecimentos de ensino públicos quanto privados, especialmente no que toca à questão do homossexualismo e do racismo, o que impõe a necessidade de se trabalhar com um conceito de cidadania que efetivamente considere valores fundamentais relacionados ao respeito à alteridade e à diversidade.

4. PERCEPÇÕES SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A reforma do ensino médio, empreendida pelo governo brasileiro, é um grande tema de discussões entre aqueles que se dedicam aos estudos sobre educação.

As mudanças, inseridas pela implementação da reforma, atingem não somente a organização curricular do curso ou a estrutura das escolas, mas também têm implicações na vida de professores e, sobretudo, no cotidiano e no futuro dos alunos. Tendo em vista que as grandes mudanças que a reforma representa para a comunidade escolar, faz-se necessário adentrar a realidade dos estabelecimentos de ensino, dando voz a seus atores.

Desse modo, este capítulo tem como objetivo revelar, a partir da percepção de alunos, professores, diretores e supervisores, os percalços e as conquistas que a reforma do ensino médio vem tendo nas escolas. Pretende-se, assim, demonstrar as reações desses atores motivadas pelo clima de mudanças suscitado.

A primeira seção compreende a revisão da literatura. Contempla-se nesta parte os marcos legais da reforma, as reações surgidas no âmbito do debate acadêmico e os impactos observados por estudiosos do assunto.

A segunda seção é um mapeamento das percepções dos atores escolares sobre a reforma. Visando a uma melhor compreensão do tema, esta seção foi dividida em três pontos. Primeiramente, abordam-se aspectos relativos ao conhecimento e ao desconhecimento sobre os objetivos e pressupostos da reforma; em seguida, busca-se apurar qual é a avaliação daqueles atores sobre a mesma; e por último, identificam-se quais os entraves ao processo de implementação da reforma.

4.1 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SEUS IMPACTOS: REVISANDO A LITERATURA¹²

4.1.1 Marcos Legais da Reforma do Ensino Médio no Brasil

O principal marco legal da reforma do ensino médio no Brasil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹³ promulgada em 1996, que atribui à escola média a função de aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos na educação superior e, ao mesmo tempo, garantindo a preparação básica para o trabalho e para o exercício da cidadania. Em relação à organização curricular, a LDB determina a construção de uma base nacional comum e uma parte diversificada a ser desenvolvida no âmbito da própria escola, respondendo às demandas de sua clientela.

A problemática da formação técnico-profissional, que fora uma constante no desenvolvimento da educação secundária, pelo menos desde a década de 40, foi equacionada nesse novo contexto por meio do Decreto 2.208, de 1997, que regulamenta a educação profissional e a torna independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este (Franco, 1999).

Em 1998, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu, por força de lei, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE nº 03/98), baseadas, por sua vez, em parecer da conselheira Guiomar Namó de Mello (Parecer CEB/CNE nº 15/98). Nessas Diretrizes baseiam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, documento que, em princípio, deveria ser distribuído em todas as escolas e servir aos educadores como instrumento orientador na implantação da reforma¹⁴. Cabe distinguir que, enquanto as Diretrizes são obrigatórias, o caráter dos Parâmetros é orientador.

¹² Este capítulo contou com a colaboração da consultora Vera Masagão, da Ação Educativa, em parceria com Cristiano Di Giorgio, da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

¹³ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também é conhecida como Lei Darcy Ribeiro, foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, recebendo a identificação oficial de Lei Ordinária 9.394/96.

¹⁴ Os Parâmetros Curriculares Nacionais formam um documento com orientações de conteúdos básicos para as disciplinas escolares. Os PCN são uma referência comum para todo o País, mas podem ser adaptados às características de cada região. O documento pressupõe uma integração com a experiência educacional já realizada por estados e municípios e pode ser utilizado por professores, diretores e coordenadores para desencadear discussões sobre a proposta educacional de cada escola.

Muitas redes estaduais, principais responsáveis pelo atendimento educacional de nível médio, ao mesmo tempo em que eram convocadas a implementar as diretrizes estipuladas em nível federal, foram implantando inovações diversas visando a expansão e melhoria do atendimento. Dentre elas, destacam-se mudanças nos sistemas de avaliação e promoção dos alunos com o objetivo de diminuir as altas taxas de reprovação e evasão, ou ainda os mecanismos de aceleração de estudos, visando à correção das distorções idade/série, tal como facultada a atual LDB.

Finalmente, uma outra medida de âmbito federal que passou a caracterizar esse novo contexto de desenvolvimento do ensino médio brasileiro foi a criação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Embora esse não seja um requisito para a obtenção do diploma, é um exame valorizado pelo Ministério da Educação e parte do alunado, principalmente na medida em que passa a ter algum peso no processo de ingresso em várias instituições de educação superior¹⁵.

O Parecer CEB/CNE nº 15/98 expõe em detalhes os fundamentos das Diretrizes Curriculares que, em princípio, deveriam ser a base da reforma do ensino médio no Brasil. Uma breve retomada de suas principais proposições serve, por um lado, para encontrar o reflexo de várias fontes intelectuais, entre elas proposições difundidas por organismos internacionais e, por outro, para delinear o quadro conceitual que vem catalisando as críticas de acadêmicos brasileiros.

As propostas contidas no parecer partem da análise do crescimento da matrícula no ensino médio, notando que este crescimento incide, sobretudo, na escola pública e no período noturno e, portanto, reflete a

¹⁵ As Instituições de Ensino Superior são autônomas para decidir se irão utilizar os resultados do ENEM e de que forma isso poderá ser feito. Contudo, segundo o MEC, desde o primeiro ano de realização do Exame (1998), Instituições de Ensino Superior (IES) passaram a utilizar os seus resultados na seleção de alunos para os cursos de graduação. De acordo com informações divulgadas pela Internet, atualmente, mais de 400 universidades e faculdades de todo o Brasil usam-no de diferentes formas: algumas reservam vagas só para o ENEM, outras acrescentam pontos na 1ª ou 2ª fase, outras substituem a 1ª fase e têm aquelas que substituem todo o vestibular. Uma lista atualizada das IES que utilizam o ENEM como critério de seleção pode ser encontrada no site www.inep.gov.br/basica/Enem/universidades.

chegada dos novos atores, inclusive trabalhadores, à escola de nível médio. Segundo a relatora, acima citada, acolhendo esse novo contingente — cujo afluxo tende a aumentar ainda mais nos próximos anos —, o ensino médio não pode ser só passagem para a educação superior, é preciso ir além das duas alternativas historicamente colocadas — propedêutico ou profissionalizante - para gerar um modelo capaz de dar conta das competências cognitivas necessárias para seguir aprendendo, conviver, produzir e definir uma identidade própria. Como muitas profissões poderão deixar de existir nos próximos anos, e muitas outras poderão ser criadas - afirma —, é preciso desenvolver flexibilidade, criatividade, polivalência, capacidade de aprendizagem contínua.

Para fundamentar o detalhamento desta proposta, após discutir o embasamento legal dela, Namo de Mello passa a apresentar um quadro do ensino médio em nível internacional, onde se busca superar a dualidade propedêutico/profissionalizante e adota-se progressiva integração curricular e institucional entre as várias modalidades, assim como se trabalha no sentido da *desespecialização* das modalidades profissionalizantes. As reformas, inicialmente baseadas numa lógica apenas econômica, tornaram-se mais amplas, agregando os ideais do humanismo e da diversidade e a importância dos afetos e da criatividade: é preciso formar pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, mais abertas a diferenças. A LDB é admiravelmente sintonizada com estas aspirações, e com a última geração de reformas no mundo inteiro, facilitando a travessia da situação alarmante atual do ensino médio em direção a um ensino à altura dos desafios do século XXI.

Apresentam-se então os "fundamentos estéticos, políticos e éticos" do novo ensino médio: a estética da sensibilidade, que estimula a criação e a beleza, valoriza a leveza, a delicadeza, a sutileza, procura sempre o aprimoramento e não aceita a exclusão, a intolerância, a intransigência; a política da igualdade, em que a idéia de direitos humanos, direitos e deveres da cidadania são essenciais; a ética da identidade, que se expressa por um permanente reconhecimento da identidade própria e do outro e tem por fim mais importante a autonomia.

Postos esses fundamentos, o parecer passa a discutir as diretrizes para uma pedagogia de qualidade; aponta, em primeiro lugar, a identidade, a diversidade e a autonomia.

É necessário que cada escola desenvolva uma identidade própria como instituição educacional, que se confira muito maior autonomia à escola e que o sistema educacional admita a diversidade. É preciso passar da padronização desqualificada para a diversificação com qualidade, com identidade, com inserção no meio social.

Mas, adverte o parecer, diversidade não é fragmentação e são necessários mecanismos de avaliação para aferir se os pontos de chegada são os mesmos, em termos das competências almejadas e dos conteúdos necessários para chegar a estas competências. Assim, entende-se que mecanismos de avaliação como o ENEM e o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica)¹⁶ são essenciais para a eficiência e a equidade no sistema educacional. A análise das avaliações deve servir — segundo o documento — para o replanejamento em todos os níveis.

Para combater os riscos da burocratização ou instituição de privilégios, propõe-se que a autonomia jamais implique omissão do Estado; os órgãos centrais devem ter a função de formulação de diretrizes e políticas e assessoramento à implementação dessas políticas. Deve ser assegurada a qualificação permanente dos educadores e garantida a *accountability* de cada escola, ou seja, sua capacidade de prestar contas à sociedade sobre o que se está fazendo. A proposta pedagógica de cada escola deve identificar os problemas e apontar soluções. E a avaliação deve realimentar constantemente este processo, para que a autonomia e a proposta pedagógica atinjam seus objetivos.

¹⁶ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi implantado em 1990 pelo MEC, por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), com o objetivo de coletar e sistematizar dados e análise de informações sobre o ensino fundamental e médio no Brasil. Segundo o MEC, com base nas informações coletadas pelo SAEB, o próprio Ministério, assim como as secretarias estaduais e municipais de Educação, define ações voltadas para a correção das distorções e debilidades identificadas no processo de ensino-aprendizagem, dirigindo seu apoio técnico e financeiro para o crescimento das oportunidades educacionais e da qualidade do sistema educacional brasileiro, em seus diferentes níveis. O Sistema utiliza provas elaboradas com um grande número de itens, cobrindo uma ampla parte dos conteúdos e das habilidades, em todas as séries avaliadas; além de questionários contextuais que permitem conhecer as características da escola, do diretor, do professor, da turma e dos alunos que participam da avaliação. As escolas e turmas que participam da avaliação são escolhidas aleatoriamente, compondo-se em uma amostra representativa do universo de escolas e alunos do ensino básico. (Disponível em: www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp. Acesso em 25/03/2003).

Outra diretriz importante para uma pedagogia de qualidade -segundo o parecer — é que o currículo seja voltado para competências básicas. Para isto, é necessário que se façam sempre pontes entre teoria e prática, que se estimule uma visão orgânica do conhecimento, que destaque a interação entre as diferentes disciplinas e, principalmente, entre estas disciplinas e a vida cotidiana, incluindo o processo de trabalho. Deve-se enfatizar as linguagens como constitutivas das identidades e o conhecimento como construção coletiva.

Procura-se a construção de competência mais do que o acúmulo de informações. Para isso, é necessário o fim do currículo enciclopédico. É preciso dar ênfase à capacidade de continuar aprendendo e que os conteúdos, muito mais que valorizados por si mesmo, sejam instrumentos para a construção de competências: as linguagens devem ser entendidas como constituidoras de valores e significados; as estratégias de ensino devem lidar mais com o raciocínio; é preciso estimular atividades que permitam reinventar o conhecimento, entre elas o protagonismo em situações sociais; é necessário ainda organizar os conteúdos em áreas de ensino, tratar os conteúdos de modo contextualizado e lidar com os sentimentos associados às situações de aprendizagem.

Dois conceitos importantes para esta proposta de currículo são os de interdisciplinaridade e contextualização.

A interdisciplinaridade, segundo a relatora, parte do fato de que, na prática, os conhecimentos de uma disciplina estão em diálogo permanente com os de outras disciplinas. Na prática educativa, a interdisciplinaridade enfrenta o desafio de ir além da justaposição das disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades. A maneira mais eficiente de trabalhar de forma interdisciplinar é por meio de um problema gerador de um projeto. É preciso buscar o desenvolvimento das estruturas mentais subjacentes às diversas disciplinas.

A contextualização é o recurso para tornar a aprendizagem significativa. Mas é preciso evitar a banalização. Afirma-se que a escola tem caráter sistemático, consciente e deliberado e que é preciso questionar os conceitos espontâneos.

Em seguida, o parecer discute a relação entre base nacional comum e parte diversificada. Inicialmente, afirma que tudo que se apresentou até agora sobre projeto pedagógico aplica-se tanto à parte comum quanto à parte diversificada e que elas devem ser integradas para que o currículo faça sentido como um todo. A parte diversificada poderá ser realizada por meio de projetos, que deverão se integrar ao currículo, e será decisiva na construção da identidade de cada escola. Será interessante que os alunos possam escolher as atividades da parte diversificada, sempre que o permitirem os recursos humanos e materiais das escolas. Mas, adverte ela, em qualquer caso, a base nacional comum deverá ocupar, no mínimo, 75% do tempo legalmente estabelecido como carga horária mínima do ensino médio, de 2.400 horas.

Sobre a relação entre formação geral e preparação básica para o trabalho, sublinha que ambas as partes do currículo - a geral e a diversificada - deverão contribuir para estas duas funções do ensino médio, preceito coerente com o princípio de que base nacional comum e parte diversificada devem estar organicamente articuladas. Assim, há que se diferenciar preparação básica para o trabalho, que, juntamente com a formação geral, é objetivo do ensino médio, de habilitação profissional, própria da educação profissional, que deve ser oferecida em rede ou momento distinto, podendo aproveitar disciplinas do ensino médio. Ou seja, tanto a parte comum como a diversificada podem, e devem, abordar temas ligados à preparação para o trabalho, mas sem descuidar da formação geral. Estes temas podem e devem se ligar a contextos de trabalho próprios de uma região ou mais ligados a necessidades da clientela, sem, no entanto, descuidar de um enfoque mais geral, de preparação básica para o trabalho.

Chega-se então à discussão da organização curricular de base nacional comum do ensino médio. Namo de Mello afirma que a organização curricular apresentada é uma proposta, ainda que as diretrizes curriculares presentes no parecer sejam obrigatórias por lei. Segundo ela, a forma de reconhecer que o desenvolvimento curricular real será feito é na e pela escola.

Finalmente apresenta o entendimento básico do que significam estas diretrizes curriculares e seus objetivos centrais, que são: o

fortalecimento dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca, a formação de valores, o aprimoramento como pessoa humana, a formação ética e o exercício da cidadania. Atentando para os significados da interdisciplinaridade e da contextualização, necessárias para formar as competências de vincular a educação ao mundo do trabalho e à prática social, compreender os significados, ser capaz de continuar aprendendo, preparar-se para o trabalho e o exercício da cidadania, ter autonomia intelectual e pensamento crítico, ter flexibilidade para adaptar-se a novas condições de ocupação, compreender os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, relacionar a teoria com a prática.

Procura-se traduzir estas competências em áreas do conhecimento, que se entende que deverão ser operacionalizadas de forma própria por cada escola, no exercício de sua autonomia. E, a partir deste entendimento básico, delimitam-se as áreas curriculares de conhecimento do ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias, ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e ciências humanas e suas tecnologias.

Na primeira, trata-se, entre outros aspectos, de saber usar as linguagens em diferentes situações e contextos. Na segunda, de compreender as ciências como construções humanas e de entender métodos e procedimentos das ciências naturais e também o significado da ciência e da tecnologia na vida humana e social, de modo a gerar protagonismo diante das questões políticas e sociais para cujo entendimento e solução as ciências da natureza são uma referência relevante. Na área de ciências humanas, trata-se não apenas de oferecer instrumentos para a compreensão do homem e da sociedade, mas também de contribuir para a constituição da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário. A tecnologia deverá ser objeto de atenção das três áreas, uma vez que se trata de conectar os conhecimentos com suas aplicações tecnológicas.

O último item do parecer intitula-se "a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: transição e ruptura", no qual Namó de Mello começa afirmando que é necessária uma ruptura, pois se está sinalizando um ensino médio muito diferente do atual, mas que esta ruptura terá de considerar os erros e acertos do

passado, num processo de transição negociado. Será importante, segundo ela, que as instituições de educação superior revejam os seus processos seletivos de ingresso, adequando-se ao novo espírito do ensino médio.

Em linhas gerais, portanto, as novas diretrizes curriculares para o ensino médio brasileiro estão em consonância com as posições de alguns dos principais textos internacionais sobre educação; em particular, são claras nele ressonâncias do trabalho promovido pela UNESCO, *A educação encerra um tesouro*, também conhecido como *Relatório Delors* (Delors, 2001) e do texto da CEPAL, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (CEPAL, 1992). Além disso, como já dito no capítulo de introdução, elas estão, em grande medida, alinhadas com orientações curriculares recentemente adotadas em outros países da América Latina.

4.1.2 Reações no Ambito do Debate Acadêmico

A revisão da literatura nacional sobre ensino médio indica que a quase totalidade das publicações recentes dessa área discute a reforma do ensino médio aprovada pelo Conselho Nacional de Educação. A maioria dos textos se coloca numa posição bastante crítica em relação a essa reforma, argumentando que ela se insere dentro de um paradigma de globalização excludente.

Um aspecto particularmente criticado dentro do atual processo de reformas produzido pelo MEC para o ensino médio é a separação entre ensino médio e educação profissional. Ao lado desse aspecto estrutural, as diretrizes curriculares provocam questionamentos diversos, seja por sua filiação ao ideário neoliberal, implicando a sujeição da educação à lógica econômica, seja pela sua inconsistência como guia da prática pedagógica. Outros focos especiais de críticas são a forma pela qual as reformas vêm sendo impostas, sem a necessária negociação com os atores sociais, a ausência de condições institucionais e materiais necessárias para implementá-las e, em especial, a insuficiência das políticas voltadas para a formação de professores.

Oliveira (2000a) é um dos autores que se posiciona veementemente contra a separação, no ensino médio, da educação

geral e profissionalizante. Para ele, a proposta anda na contra-mão do que se tem feito nos países industrializados e não existem evidências que justifiquem a crença de que o ensino acadêmico seja o melhor para todos.

Também Cunha (2000), analisando as políticas de relação entre ensino médio e ensino técnico em três países latino-americanos — Brasil, Argentina e Chile -, conclui que o Brasil e a Argentina elaboram e implementam políticas tendentes ao reforço da dualidade, ao passo que o Chile anuncia políticas que atenuam. Cunha comenta ainda que o Chile, que fora o primeiro laboratório de políticas educacionais neoliberais propostas pelas agências de financiamento internacionais - o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento -, retomou, na década de 90, antigas aspirações liberais e socialistas de integração de estudos acadêmicos e profissionais, ao passo que o Brasil e a Argentina assumiram esse lugar de laboratório de medidas de apartação entre ensino médio e técnico-profissional.

Para ilustrar a maior propriedade dos princípios neoliberais na política brasileira, Cunha chama a atenção ainda para o fato de que, em âmbito estadual, vem ocorrendo a transferência da educação técnico-profissional da alçada das secretarias da educação para as de ciência e tecnologia, ao lado do fato de que o plano de expansão da educação profissional prevê crescimento em particular dos segmentos que contam com a participação do setor privado.

Para Kuenzer (2000), a proposta da reforma, ao tratar igualmente os diferentes, é discriminatória e excludente; a autora contrapõe-se à idéia difundida em *slogan* oficial, de que "o novo ensino médio agora é para a vida", em substituição ao antigo modelo que integra educação geral e profissional em uma mesma rede, seria para o trabalho, entendido como não-vida.

Ferreti (2000), ao comentar a mesma questão, considera que a rapidez com que estão ocorrendo os processos de adaptação dos sistemas escolares às proposições da reforma é preocupante. Os processos de adaptação podem gerar problema em relação aos cursos técnicos, principalmente os federais, que conseguiram, apesar do que vem acontecendo com o ensino público brasileiro, manter um relativo nível de qualidade.

Oliveira (2000b), com base em pesquisa realizada junto a alunos, pais e profissionais de três escolas técnicas que implantaram as reformas definidas no Decreto 2.208/97, identifica a perda de identidade dessas escolas e de seus vínculos com os alunos, comprometendo o projeto formativo que integra a educação geral e a profissional.

Ao lado desse aspecto mais estrutural da reforma do ensino médio, que consiste na desvinculação entre formação profissional e formação geral, seus aspectos propriamente pedagógicos também são alvo de críticas diversas. Uma primeira vertente de argumentos focaliza a adoção do conceito de competências básicas como principal vetor da organização curricular, denunciando sua filiação a modelos empresariais de seleção e treinamento de trabalhadores. Os autores que adotam essa perspectiva analítica esforçam-se por desvelar, por trás de uma pretensa orientação humanista que caracteriza os fundamentos das diretrizes curriculares, a existência de um paradigma tecnicista, que sujeita a educação aos interesses do capital. Esta é, por exemplo, a posição expressa por Lopes:

Se por um lado o currículo por competências tenta superar limitações do currículo por objetivos, introduzindo princípios mais humanistas, visando à formação de comportamentos e operações de pensamentos mais complexos, que hoje se mostram mais adequados ao mundo do trabalho pós-fordista, por outro lado, permanece no contexto do eficientismo social. Ou seja, tem por base o princípio de que a educação deve se adequar aos interesses do mundo produtivo e não contestar o modelo de sociedade na qual está inserida. (Lopes, 2001: 9)

Também discutindo o "modelo de competências" na regulamentação do currículo, Machado (1998) adverte que sua adoção pelo discurso pedagógico é uma forma de naturalizar e legitimar a natureza excludente da economia pós-industrial, à medida que se intenta preparar o trabalhador para suportar condições de instabilidade geradas pela escassez de empregos. No desenvolvimento de seu raciocínio, Machado pondera que a noção de competência é forte e pode ser recuperada numa perspectiva diversa a essa que ela critica e considera dominante, à medida que se tenha em vista a construção das

competências necessárias para a transgressão frente à ordem econômica vigente. Posição semelhante expressa Philippe Perrenoud, que tem sido uma referência central na discussão do ensino baseado em competências:

Concebidas dessa maneira, as competências são importantes metas da formação. Elas podem responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também podem fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais. Procuremos aqui nos equilibrar entre um otimismo beato e um negativismo de princípio. (Perrenoud, 1999b: 32)

Enquanto essas abordagens situam-se basicamente num campo de disputas teóricas que remetem a problemas macroestruturais relacionados às funções sociais da educação, outras se preocupam com os efeitos mais imediatos do discurso pedagógico empregado na regulamentação curricular sobre a prática escolar.

Barreto (2000) aponta vários pontos em que a reforma seria pouco operacionalizável: falta de clareza do que se entende pelas competências e referências mais específicas para os educadores quando se fala em contextualização e interdisciplinaridade. Observa também uma certa arbitrariedade não explicitada no agrupamento dos conteúdos nas três áreas do conhecimento. A autora reconhece que o recurso a esses princípios visa à superação da fragmentação e do academicismo do currículo tradicional em favor de um ensino mais ligado à prática, adverte, entretanto, que a falta de referências mais precisas, por um lado, e a falta de condições estruturais para que os professores elaborem um planejamento flexível e integrado, por outro, podem conduzir a um mero esvaziamento dos conteúdos do ensino. Reconhecendo a insuficiência das normas e dos decretos na efetivação de reformas educacionais, Barreto avalia como incertos os efeitos que as diretrizes provocarão nas escolas:

Como as formulações não são muito precisas, ou como, para além do discurso prolixo das normas legais, muitas das orientações não se reportam a elementos referenciados numa prática escolar vivenciada por nós, ao lado das inúmeras dúvidas, perplexidades e questionamentos

que as diretrizes poderão provocar entre os educadores e estudantes, abre-se também variadas possibilidades para que os atores dos sistemas educacionais se apropriem não apenas do projeto educacional da escola e o reconstruam, mas do próprio sentido da reforma ora proposta. (Barreto, 2000: 95)

Carvalho (2001), analisando alguns conceitos fundamentais das Diretrizes Curriculares, ressalta que o documento lança mão de expressões que se transformam em jargões sem que seu significado teórico e implicações práticas mereçam uma análise mais detida. Entende que ao adotar esse tipo de discurso, os documentos oficiais impregnam as instituições escolares com preceitos pedagógicos tão "sagrados como vagos e ambíguos", geram uma retórica vazia incapaz de orientar transformações ou mesmo favorecer a compreensão das ações educacionais.

O que se pode extrair do alerta expresso por esses autores é que, ainda que se esteja de acordo com o princípio geral do ensino baseado em competências, interdisciplinaridade e contextualização, é preciso ter enorme cuidado quanto à transição de paradigmas curriculares, sob pena de termos o pior dos mundos: uma completa desorientação da prática real, convivendo com um faz-de-conta de discursos pedagógicos prolixos. Neste sentido, a determinação aprovada no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) de "implantar e consolidar, no prazo de cinco anos, a nova concepção curricular elaborada pelo Conselho Nacional de Educação" pode ser, se entendida de forma a tentar obrigar os sistemas de ensino, as escolas e os professores a fazer o que não entendem, extremamente perigosa.

O que se pode depreender das diversas análises elaboradas pelos críticos da reforma é que seus problemas cruciais derivam menos do espírito das diretrizes legais em si, ou mesmo de seus fundamentos explícitos, e muito mais do profundo abismo entre as propostas e as condições efetivas para sua implantação. Zibas (2001), amparada em larga experiência de pesquisa sobre o ensino médio no Brasil, faz essa constatação:

Nem sempre tem-se colocado na devida evidência o fato de que conceitos complexos, teoricamente tão fluídos como interdisciplinaridade, a estruturação curricular por áreas, a contextualização e o desenvolvimento

de competências básicas exigem, para sua concretização, condições materiais, culturais e psicossociais que não estão dadas. Em outras palavras, as deficiências históricas do ensino médio, principalmente aquelas que dizem respeito às condições de trabalho e à formação docentes, deveriam estar, se não superadas, pelo menos bem equacionadas, para que as sofisticadas mudanças curriculares sugeridas não se transformem em mais uma mistificação do histórico objetivo de melhoria da qualidade do ensino. (Zibas, 2001: 78)

Zibas (*op. cit.*) destaca ainda como agravante a ausência de esforços necessários para conseguir a adesão dos professores às reformas propostas. Critica o cronograma político adotado pelos reformadores brasileiros, que primeiro regulamentam inovações curriculares para depois anunciar projetos de melhoria do ensino. Em relação a esse aspecto, contrapõe a experiência brasileira à do Chile, país em que a reforma curricular do ensino médio foi a última etapa de um longo processo de investimentos na melhoria do ensino e valorização do magistério.

Essa mesma autora denuncia, ainda, a ausência de um efetivo debate democrático nos processos de elaboração e implantação das novas diretrizes. Afirma que os mecanismos de consulta, audiências públicas e solicitação de pareceres a especialistas, foram apenas formais, já que as vozes dissidentes não foram ouvidas. Menciona, por exemplo, as dúvidas expressas pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), em seu parecer à proposta do MEC, quanto à conveniência de organizar o ensino por áreas de conhecimento, mediante a escassez de pessoal docente habilitado para o ensino das disciplinas (ANPEd, 1997). E ilustrativo desse contexto de dissidências também o manifesto de 18 entidades de educadores e estudantes, entre elas a Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE), em que essas se posicionam a favor de conteúdos críticos e humanistas que disciplinas como Filosofia e Sociologia poderiam fornecer, denunciam a forma autoritária com que a reforma foi imposta e reivindicam maiores debates em torno deste tema antes que sejam efetivamente postas em prática quaisquer medidas (CNTE *et al.*, 1999).

4.1.3 Impactos na Organização do Sistema: Currículos, Mecanismos de Avaliação e Promoção

Ainda são escassos os estudos que reportam e analisam os impactos da reforma nas escolas de ensino médio, sendo que as referências encontradas focalizam exclusivamente os sistemas públicos de ensino (Zibas, 2001; Krawczyk e Zibas, 2002).

De acordo com as referências existentes, uma primeira constatação é a de que os profissionais que atuam na base do sistema, via de regra, não têm um conhecimento aprofundado das novas diretrizes nem dos parâmetros curriculares, e, pelo pouco que conhecem, julgam que as propostas são em grande parte vagas ou impraticáveis nas condições de trabalho que a escola pública oferece ou ainda inadequadas ao tipo de alunos que atendem.

Aparentemente, as medidas que estão afetando mais imediatamente a organização das escolas não são as que emanam do que foi disposto explicitamente pelo Ministério ou pelo Conselho Nacional de Educação, mas as que resultam de resoluções e normas estabelecidas pelas secretarias estaduais de educação. Elas dizem respeito basicamente a mudanças nos currículos e nos sistemas de avaliação. Como tais inovações são propostas de forma mais ou menos concomitante e articuladas a programas de expansão e melhoria do ensino médio incentivados pelo Ministério da Educação e, em alguns casos, com apoio de financiamento internacional, elas são percebidas pelos agentes escolares, sem equívoco, como partes do mesmo movimento reformista.

Dagmar Zibas (2001), num estudo realizado em uma escola estadual situada no interior do estado de São Paulo, constata que a proposta de organização do ensino por áreas de conhecimento é vista pelos professores como uma ameaça de diminuição do número de aulas disponíveis ou ainda um incentivo ao emprego de professores não habilitados para as disciplinas. Tratar-se-ia, portanto, de uma medida administrativa visando à contenção de gastos e não uma medida com finalidades pedagógicas. Com relação à organização do ensino por áreas, a equipe escolar expressa desconfianças semelhantes às apontadas tanto pelas associações de docentes e especialistas (CNTE *et al.*, 1999) quanto pelos pesquisadores da ANPEd (1997).

Dagmar Zibas e Nora Krawczyk (2002), reportando resultados parciais de uma avaliação da implantação da reforma do ensino médio nas redes públicas de três estados (Ceará, Paraná e Pernambuco), apontam ainda limitações no modo como foram definidos nas escolas os conteúdos da parte diversificada do currículo. Com base em documentos oficiais e entrevistas com pessoal das secretarias de educação e dirigentes de escolas, Krawczyk e Zibas observam que a margem de diversificação e atenção às especificidades locais é muito pequena, devido à necessidade de reformular a grade levando em conta os recursos humanos e materiais já disponíveis na escola; aponta também para uma postura corporativa dos professores que acabam propondo atividades em que os antigos professores possam se acomodar.

Se as reações dos professores quanto a modificações no currículo podem ser atribuídas ao interesse da categoria de defender o emprego, o que se pode considerar mais ou menos legítimo, o mesmo não ocorre com as reações quanto a mudanças nos sistemas de avaliação e promoção dos alunos. Com relação a esse aspecto, as reações parecem estar ligadas a aspectos mais subjetivos e provavelmente mais relevantes da identidade profissional dos docentes. E o que torna suas reclamações quanto ao sistema de avaliação e promoção ainda mais contundentes é o fato de que, neste caso, fazem coro com os reclamos dos próprios alunos, como poderá ser visto com maiores detalhes no capítulo 7.

Na rede estadual de São Paulo, por exemplo, instituiu-se um sistema de promoção parcial, que faculta aos alunos que tenham sido reprovados numa disciplina cursar a série seguinte, tendo que retomar apenas a disciplina que ficou em dependência. Além disso, aqueles que apresentam desempenho insatisfatório ao longo do ano têm o direito a participar de uma recuperação no mês de janeiro. Segundo depoimentos de diretores, professores e alunos coletados por Zibas (2001) na escola paulista mencionada, tanto a dependência quanto a recuperação em janeiro são vistas como medidas pró-forma, já que nelas os alunos sempre acabam sendo aprovados. Segundo Zibas, o entendimento é de que, na verdade, esses são mecanismos de promoção automática cujo objetivo é corrigir o fluxo escolar para diminuir gastos ou melhorar, de forma artificial, as estatísticas educacionais, com resultados nefastos para o rendimento escolar: ausência de estímulo para a aprendizagem e para o ensino e instituição do recíproco faz-de-conta "professor finge que ensina e aluno finge que aprende".

Krawczyk e Zibas (2002) relatam que, em Pernambuco e no Ceará, prescreveu-se para toda a rede estadual um sistema de avaliação processual que substitui notas pelas menções "aprendizagem efetivada" ou "não efetivada". Como os professores consideram impossível fazer o acompanhamento individual implícito ao procedimento -principalmente devido ao número de alunos por professores, que pode chegar até a mil — o que ocorre na prática é que todos os alunos acabam sendo aprovados. No Paraná, onde a Secretaria facultou às escolas a liberdade de adotar o tipo de avaliação que achassem mais conveniente, a indução à aprovação irrestrita estaria ocorrendo devido à avaliação geral da rede feita pela Secretaria, na qual a quantidade de reprovações é tida como indicador negativo de desempenho da unidade escolar.

As autoras assinalam ainda que, em Pernambuco, está sendo adotado, no ensino médio, um sistema de aceleração de estudos para alunos que se encontram acima da faixa etária, a grande maioria do alunado naquele estado. O programa mais utilizado para esse fim é o Telecurso 2000, da Fundação Roberto Marinho, em que as aulas são estruturadas com base em videotapes e apostilas que os alunos acompanham sob supervisão de um único monitor responsável por todas as áreas, podendo concluir o curso médio em pouco mais de um ano. Esse programa, que está sendo implementado em todo o país, em Pernambuco tem sido criticado pelo sindicato dos professores por aligeirar a formação dos alunos.

Analisando todos esses casos, Krawczyk e Zibas concluem que embora tenham potencial transformador, as políticas reformistas tendem a ser regressivas porque a lógica que as sustenta não é pedagógica mas sim econômica.

Somada à percepção dos professores de que os alunos que atualmente frequentam o ensino médio na escola pública têm um baixíssimo nível acadêmico, os mecanismos de facilitação da promoção parecem representar o golpe de misericórdia nas suas esperanças de ensinar algo relevante aos alunos e, por conseguinte, na própria crença de que possam se realizar na função de professores. Assiste-se, no ensino médio, à mesma crise que se instaurou no ensino fundamental desde os anos 80, quando as primeiras propostas de organização do ensino por ciclos e não séries provocaram a polêmica em relação à progressão continuada dos alunos, percebida por muitos como promoção automática.

É importante lembrar que as políticas nesse sentido foram implantadas para combater a chamada "cultura da repetência" das escolas e dos professores, que estariam utilizando o dispositivo de reprovação como instrumento de coerção com discutíveis resultados pedagógicos e evidentes prejuízos econômicos para o sistema.

Comparando os resultados do SAEB com dados de aprovação e reprovação no ensino médio nos anos 1995 e 1997, Gomes (1999) evidencia a heterogeneidade dos critérios de avaliação dos professores: entre os estados da federação em que se verificam as mais elevadas médias de proficiência nos testes do SAEB, encontram-se tanto as taxas de reprovação mais altas como as mais baixas, o mesmo ocorrendo nos estados em que se verificam escores de proficiência mais baixos. Argumenta, com base nisso, contra a hipótese de que o maior rigor ou brandura dos docentes quanto aos critérios de aprovação garantiria um melhor nível de rendimento dos alunos. Alerta, contudo, para o baixo rendimento médio verificado no país, já que, nos testes de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, o percentual dos que atingem o nível esperado para a terceira série do ensino médio nunca ultrapassa os 10%.

Ainda que dados como os analisados por Gomes questionem a eficácia da reprovação como fator que favorece a aprendizagem, há autores que questionam a validade dos mecanismos de promoção automática, sugerindo que eles, isolados de outras medidas visando à melhoria da qualidade do ensino, acabam por se constituir na capitulação da missão da escola de promover a aprendizagem (Demo, 1998).

Nesse sentido, Zibas (2001) considera necessária a realização de estudos específicos sobre os efeitos da progressão continuada junto aos alunos do ensino médio, já que esses podem diferir dos alunos do fundamental em termos de disposições afetivas e cognitivas em relação à aprendizagem e às normas escolares. Além disso, mesmo considerando que a progressão continuada é uma conduta pedagógica mais adequada em qualquer circunstância, não se pode fechar os olhos para o fato de que ela é percebida por uma grande parte dos professores, e também por muitos alunos e pais, como um sério fator de desorganização do trabalho escolar (Paro, 2001).

É importante salientar que as políticas de flexibilização dos critérios de promoção dos alunos afetam exclusivamente as escolas públicas, nas quais os índices de evasão e repetência são mais altos (Gomes, 1999).

Enquanto isso, pouco se conhece sobre os critérios adotados pelas escolas particulares, que não têm sido foco dos estudos acadêmicos. Nesse contexto, as políticas de progressão continuada podem ser percebidas pelos agentes escolares e pela sociedade de uma maneira geral como "coisa tipicamente pobre para o pobre", tal como na expressão de Demo (1998: 178), reforçando o dualismo entre o ensino privado - que estaria voltado ao ingresso dos jovens de classe alta e média nas universidades - e o ensino público — de pior qualidade, voltado aos jovens de classe baixa, que dificilmente teriam acesso à educação superior.

A problemática do ingresso na educação superior nos remete, finalmente, a outra medida no campo da avaliação que compõe o quadro das reformas do ensino médio: a iniciativa do MEC de implantar o ENEM. O documento básico do Exame, de 2000 - o exame foi implantado em 1998, mas passou por reformulação em 2000 -, esclarece que este "centra-se na avaliação de desempenho por competências e vincula-se a um processo mais abrangente e estrutural da inteligência humana". Segundo o mesmo documento, o exame tem como referência a LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁷.

Esse exame, além do seu propósito de avaliar o ensino médio, tem-se constituído numa estratégia explícita do Ministério da Educação de tentar influir junto às instituições de educação superior no sentido destas reverem o seu vestibular, seja valorizando a nota do ENEM no processo de ingresso, seja elaborando provas mais próximas ao seu espírito. Neste sentido, o Exame pretende avançar num ponto crítico, o fato de o processo de seleção para a educação superior ter enorme influência sobre o que é realmente desenvolvido no ensino médio. As pretensões quanto ao potencial democratizador do exame vão além, como atesta artigo do pró-reitor de graduação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) publicado na *Revista do ENEM*:

A auto-exclusão desses estudantes [egressos das escolas públicas] é notória nos Vestibulares mais concorridos. Na Unicamp, por exemplo, a cada ano se inscrevem apenas cerca de 30% de alunos egressos de

O ENEM consta de uma única prova, multidisciplinar, com uma redação e 63 questões objetivas, baseadas numa matriz de cinco competências e 21 habilidades, não estando dividido, portanto, por disciplina, como é o caso da maioria dos demais exames.

escolas públicas de nível médio, quando estas representam mais de 80% das matrículas desse nível de ensino no estado de São Paulo. Com o intuito de possibilitar uma diminuição na auto-exclusão de candidatos ao vestibular, muitas vezes desconhecedores das competências desenvolvidas durante o seu ensino básico; de contribuir para a melhoria da auto-estima; de incentivar a realização de um exame que ocorre em todo o país e para um universo muito abrangente de alunos concluintes do ensino básico; e, finalmente, pensando na possibilidade de poder contribuir para a melhoria do instrumento de avaliação utilizado em seu conteúdo e em sua forma, as três universidades estaduais paulistas resolveram adotar, a partir de 1999, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como um dos componentes de seus exames de ingresso. (Cortelazzo, 2001)

É fato que o ENEM inova em muitos aspectos interessantes, especialmente no tratamento multidisciplinar das habilidades medidas e na ênfase na compreensão de textos e não na memorização. Entretanto, sua influência sobre a orientação do ensino nas escolas de ensino médio privadas ou públicas não foi ainda estudada. Tampouco se encontraram estudos sobre os efeitos da participação e desempenho no Exame sobre a matrícula e classificação nos processos seletivos de ingresso na educação superior por parte dos alunos oriundos de escolas públicas e privadas. Têm-se aí mais um aspecto da difícil equação entre a autonomia pedagógica das redes e das escolas, por um lado, e os mecanismos de avaliação centralizada, por outro.

Nota-se, portanto, um desencontro entre as intenções e as realizações da reforma do ensino médio. A legislação previu este nível de ensino como última etapa da educação básica, que deveria ser progressivamente universalizada, encaminhando-se, assim, para tornar-se um ensino democrático de massa. As exigências crescentes por qualificações e a formação de contingentes cada vez maiores de concluintes do ensino fundamental colaboraram com a prolongação da educação geral e obrigatória. No entanto, em contradição histórica, a função formativa do ensino médio tende a fragilizar-se em face da atração exercida pela educação superior e pela função propedêutica que passa a ser exigida.

4.2 PERCEPÇÕES DE ALUNOS, PROFESSORES, DIRETORES E SUPERVISORES/ORIENTADORES ESCOLARES SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SEUS IMPACTOS

Reformas ou mudanças curriculares afetam diretamente a vida de alunos e professores, embora de formas distintas. No caso dos alunos, essas mudanças provocam conseqüências na preparação para a sua vida futura — inserção no mercado de trabalho, entrada na universidade, aprendizagem de valores e desenvolvimento de habilidades para o exercício da cidadania. Para os professores, por sua vez, reformas curriculares podem ser definidas como um grande desafio profissional, pois implicam reavaliar marcos teóricos, métodos e práticas pedagógicas, assumidas, muitas vezes, no decorrer de suas vidas.

Mas, se por um lado, a reforma pode interferir tanto na vida desses atores, por outro, seu sucesso só pode ser alcançado se alunos e professores, efetivamente, participarem desse processo e, na medida em que se sintam parte da sua definição, possam ter um lugar ativo na formatação de suas propostas relacionadas às demandas dos alunos e à realidade das escolas, transformando assim a norma formal em prática de ensino e aprendizagem, como afirma Stajn:

Mudanças curriculares não ocorrem no papel mas na prática dos professores. Um documento curricular só existe enquanto reforma na hora em que é implementado na sala de aula. O documento escrito, por si só, não garante modificações nas práticas docentes e, mais ainda, não garante que possíveis modificações serão na direção desejada. (Stajn, 2002: 11)

Dessa forma, para uma melhor compreensão sobre os avanços e pendências da reforma em execução, é indispensável investigar o que alunos e professores sabem e pensam sobre esse processo, como atualizam esses conhecimentos; avaliam a elaboração, implementação e os impactos da reforma no cotidiano escolar; e quais são, na sua opinião, seus problemas e o que sugerem para que ela possa ter êxito.

4.2.1 O Conhecimento e o Desconhecimento da Reforma

O conhecimento de alunos sobre a reforma do ensino médio, de acordo com os depoimentos analisados é incipiente: *E aquele projeto que fala não sei o quê sobre a escola*. Embora alguns alunos, principalmente em escolas privadas, declaram ter contato com as idéias da reforma, nenhum foi capaz de explicar mais detalhadamente o que é a reforma e seus constituintes: *Eu já ouvi, já ouvi o nome. Já começou essa reforma?*

No melhor dos casos, alguns alunos demonstram ter conhecimento superficial ou pontual sobre os objetivos e as mudanças propostas. Em geral, convergem para alusões a pontos não-concernentes às suas reais intenções, sem referir-se aos seus princípios e finalidades. De fato, são comuns os relatos sobre orientações genéricas, tais como: acabar com o vestibular, reduzir a carga horária, alterar a organização do ano letivo mudando de bimestre para trimestre, acrescentar o 4º ano para reforçar os conteúdos do vestibular entre outros.

A superficialidade no conhecimento dos alunos sobre a reforma é, em parte, explicada pelo fato de as informações serem transmitidas aos alunos não pelas escolas, mas por meios de comunicação em massa. Nesse sentido, são vários os depoimentos de alunos que afirmam: *Ouvi falar alguma coisa na televisão, no jornal; eu acho que vi um cartaz mas um cartaz não diz muito, né*.

A situação de distanciamento dos membros da comunidade escolar do efetivo debate sobre a reforma verificada na literatura (Zibas, 2001; CNTE *et al.*, 1999) foi evidenciada no próprio discurso de alunos, professores e outros membros do corpo técnico-pedagógico. A falta de uma discussão sobre o que é a reforma e como será implementada é uma realidade duramente criticada por alguns alunos, que a vêem como uma falha da escola que contribui para mantê-los afastados do debate:

Já ouvi falar, mas não sei o que é. Não faço a mínima idéia, porque não teve nenhuma explicação sobre isso aqui na escola. Se realmente tivesse sido passado pra gente aqui, nós estaríamos sabendo. Bom, mas como ninguém sabe: ponto negativo para o colégio. (Grupo focai com alunos, escola privada, diurno, Maceió)

O diretor não passa nas salas para explicar nada. Ninguém passou para explicar: "Isso é a reforma do ensino médio". Teve um professor, que eu me lembro, que disse que isso não era nem para gente agora. Que só iria acontecer quando a gente terminasse o segundo grau. E a gente não estaria mais aqui. (Grupo focal com alunos, escola pública, noturno, Goiânia)

Se os alunos são os atores mais alheios à discussão da reforma, pode-se afirmar que os mais bem informados, segundo os depoimentos analisados, são os diretores. Entre esses atores, observa-se uma maior frequência de relatos em que se afirma ter conhecimento sobre a reforma. Alguns destacam conhecer *profundamente as motivações* da reforma curricular, além de destacar positivamente a necessidade da sua concretização: *Já estou por dentro. Estou informada, pelo menos. Estou sabendo do que está acontecendo, o porquê das mudanças. Percebi que é válida, necessária, a mudança.*

Pensando em uma escala contínua de conhecimento, pode-se imaginar que entre o desconhecimento dos alunos, em um extremo, e um maior conhecimento por parte dos diretores e supervisores, em outro, encontram-se, em um ponto intermediário, os professores. Diferentemente dos alunos, os professores têm um certo conhecimento da reforma do ensino médio. Segundo os depoimentos, esse conhecimento é geralmente mediado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN)¹⁸: *da reforma a gente conhece mesmo são os PCN, até porque foi isso que chegou à escola.*

aproximadamente 4/5 do total de professores entrevistados declaram ter conhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os percentuais nas capitais pesquisadas variam de 90,2%, em Cuiabá, a 78,2%, em Maceió, com destaques para Rio de Janeiro (88,3%), Curitiba (87%) e Belém (82,5%), como pode ser visto na Tabela 4.1.

¹⁸ Como já dito na primeira seção desse capítulo, os PCN baseiam-se nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), justificados pelo parecer da conselheira Guiomar Mano de Mello (Parecer CEB/CNE nº 15/98), que, por sua vez, respeita as orientações da LDB. O objetivo dos PCN é difundir os princípios da reforma e servir, principalmente, aos docentes como instrumento orientador na sua implantação (Brasil, 1999: 13). Existem PCN distintos construídos para o ensino fundamental e para o ensino médio, esse último conhecido também por PCNEM. Uma vez que nesse livro trata-se apenas dos referentes ao ensino médio, não havendo, portanto, necessidade de distinção, tratar-se-á os PCNEM por apenas PCN.

TABELA 4.1 - Proporção e número total de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo o conhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital	Conhecimento dos PCNEM	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
	Sim	81,3	86,6	82,5
	Não	18,7	13,4	17,5
	Total	100,0 (524)	100,0 (149)	100,0 (673)
	Sim	79,3	84,5	81,9
	Não	20,7	15,5	18,1
	Total	100,0 (280)	100,0 (278)	100,0 (558)
	Sim	89,6	90,8	90,2
	Não	10,4	9,2	9,8
	Total	100,0 (183)	100,0 (153)	100,0 (336)
	Sim	87,5	86,4	87,0
	Não	12,5	13,6	13,0
	Total	100,0 (457)	100,0 (435)	100,0 (892)
	Sim	83,1	78,8	81,3
	Não	16,9	21,2	18,7
	Total	100,0 (267)	100,0 (198)	100,0 (465)
Macapá	Sim	80,6	83,5	81,3
	Não	19,4	16,5	18,7
	Total	100,0 (325)	100,0 (109)	100,0 (434)
Maceió	Sim	74,4	81,0	78,2
	Não	25,6	19,0	21,8
	Total	100,0 (242)	100,0 (337)	100,0 (579)
Porto Alegre	Sim	78,5	88,6	84,6
	Não	21,5	11,4	15,4
	Total	100,0 (237)	100,0 (352)	100,0 (589)
	Sim	85,2	81,5	83,8
	Não	14,8	18,5	16,2
	Total	100,0 (88)	100,0 (54)	100,0 (142)

TABELA 4.1 - (continuação)

Capital	Conhecimento dos PCNEM	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
	Sim	88,3		88,3
	Não	11,7		11,7
	Total	100,0 (298)		100,0 (298)
	Sim	84,6		84,6
	Não	15,4		15,4
	Total	100,0 (670)		100,0 (670)
	Sim	91,1	80,9	83,5
	Não	8,9	19,1	16,5
	Total	100,0 (158)	100,0 (460)	100,0 (618)
	Sim	77,7	84,9	80,5
	Não	22,3	15,1	19,5
	Total	100,0 (395)	100,0 (252)	100,0 (647)

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Você conhece os parâmetros curriculares nacionais (PCNEM)?*

... Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 6.901.

Considerando a dependência administrativa, percebe-se que tanto os professores da rede pública de ensino quanto os da rede privada possuem conhecimento dos PCN. Cabe ressaltar que há conhecimento mais amplo por parte dos professores de escolas privadas, embora as diferenças entre as dependências administrativas sejam pequenas. As capitais nas quais verificam-se as maiores diferenças são Porto Alegre (88,6% privadas e 78,5% públicas), Teresina (84,9% privadas e 77,7% públicas), Maceió (81% nas escolas privadas e 74,4% nas públicas) e Belém (86,6% privadas e 81,3 % públicas).

Diferentemente dos alunos que reclamam da escola por não informá-los adequadamente sobre os princípios e objetivos da reforma, diretores e supervisores de escolas privadas e públicas destacam a presença dos professores nas discussões promovidas pela escola para informá-los e ajudá-los a implementar a reforma:

Olha, a gente conhece. Não vou dizer que somos especialistas nos PCN. Mas, desde a implantação da nova LDB, nós temos feito aqui grupos de

estudo e discussões entre os professores, com orientação do pessoal de Pedagogia. Grande parte dos professores está sempre se renovando. Continuam estudando. Eu não acho que nós sejamos especialistas no assunto ainda não, mas nós temos consciência. (Grupo focai com professores, escola privada, noturno, Belo Horizonte)

Nesse sentido, colaboram vários depoimentos de professores que afirmam ter conhecimento da proposta curricular que foi montada pela Secretaria de Educação, os currículos e os PCN, os quais, enfatizam alguns, são pesquisados sempre quando necessário.

Sobre a posse dos PCN pelos docentes, alguns coordenadores afirmam que a escola recebeu os PCN e que foram distribuídos para cada um dos professores, para que estivessem sempre atualizados no que toca às propostas do novo ensino médio, pois eles são os referenciais para o seu trabalho: *E o livrinho de cabeceira deles [dos professores], para estarem percebendo as coisas. E a base do nosso trabalho, então não dá para ignorar.* No entanto, como pode ser visto na Tabela 4.2, a propriedade dos PCN pelos professores ainda não é generalizada.

TABELA 4.2 - Proporção e número total de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a posse da publicação dos PCNEM e capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital	Possui os PCNEM	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
	Sim	56,0	49,0	54,5
	Não	44,0	51,0	45,5
	Total	100,0 (521)	100,0 (149)	100,0 (670)
	Sim	43,3	46,6	44,9
	Não	56,7	53,4	55,1
	Total	100,0 (284)	100,0 (279)	100,0 (563)
	Sim	43,2	39,6	41,6
	Não	56,8	60,4	58,4
	Total	100,0 (185)	100,0 (154)	100,0 (339)
	Sim	59,6	53,3	56,5
	Não	40,4	46,7	43,5
	Total	100,0 (455)	100,0 (437)	100,0 (892)

TABELA 4.2 - (continuação)

Capital	Possui os PCNEM	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
	Sim	44,1	38,2	41,6
	Não	55,9	61,8	58,4
	Total	100,0 (270)	100,0 (199)	100,0 (469)
Macapá	Sim	42,5	40,4	42,0
	Não	57,5	59,6	58,0
	Total	100,0 (327)	100,0 (109)	100,0 (436)
	Sim	40,5	37,7	38,9
	Não	59,5	62,3	61,1
	Total	100,0 (242)	100,0 (337)	100,0 (579)
Porto Alegre	Sim	53,0	51,9	52,3
	Não	47,0	48,1	47,7
	Total	100,0 (236)	100,0 (349)	100,0 (585)
	Sim	67,8	46,3	59,6
	Não	32,2	53,7	40,4
	Total	100,0 (87)	100,0 (54)	100,0 (141)
	Sim	61,5		61,5
	Não	38,5		38,5
	Total	100,0 (296)		100,0 (296)
Salvador	Sim	50,1		50,1
	Não	49,9		49,9
	Total	100,0 (671)	...	100,0 (671)
	Sim	55,4	39,4	43,5
	Não	44,6	61,6	56,5
	Total	100,0 (157)	100,0 (459)	100,0 (616)
	Sim	32,0	42,2	36,0
	Não	68,0	57,8	64,0
	Total	100,0 (394)	100,0 (251)	100,0 (645)

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Você dispõe da publicação dos PCNEM?*

... Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 6.902.

Ainda de acordo com a Tabela 4.2, das treze capitais estudadas em seis delas mais da metade dos professores afirmaram possuir um exemplar desse documento, variando as porcentagens de 61,5%, no Rio de Janeiro, a 50,1%, em Salvador. Nas demais capitais em que menos da metade dos professores possuem os PCN destacam-se Maceió (38,9%) e Teresina (36%).

Quanto à análise por dependência, observa-se que na maioria absoluta das capitais são os professores da rede pública os que mais indicaram possuir um exemplar dos PCN, as únicas exceções foram Belo Horizonte (46,6% privadas e 43,3% públicas) e Teresina (42,2% privadas e 32% públicas).

Muito embora a maioria dos professores encontre-se, segundo a análise de depoimentos, melhor informada que seus alunos e que boa parte tenha à sua disposição exemplares dos PCN, isso não implica sentimento de segurança no domínio dos princípios e dos objetivos da reforma, bem como de suas repercussões no cotidiano escolar. Vários professores afirmam que seu conhecimento sobre a reforma do ensino médio ainda é insuficiente, pois acreditam que este processo de mudança deveria ser mais discutido entre os docentes: *Conheço pouco. Acho que tem que ser mais divulgado, muita coisa ainda está confusa.*

A informação incompleta ou imprecisa não é privilégio de professores, mas também é uma situação que aflige parte dos supervisores. Alguns reclamam do fato de terem apenas um *conhecimento de palestras* sobre a reforma, pois é somente nessas ocasiões, com curta duração, que possuem condições de esclarecer suas dúvidas: *Nem dá pra gente realmente sentir as mudanças*, pois os aspectos da reforma são trabalhados de forma bastante *rápida e superficial*, na opinião desses atores. Outra fonte de conhecimento declarada por alguns supervisores é a leitura, estimulada pelo interesse particular de alguns indivíduos e que por isso é conduzida, muitas vezes, sem o devido aprofundamento dos temas e esclarecimentos de dúvidas: *Conhecemos assim por cima. Pegamos os Parâmetros e demos uma lida. Mas nós não fomos a fundo ainda. Acho que falta uma melhor orientação.*

Finalmente, vale destacar que existem alguns professores que declaram não ter nenhum conhecimento sobre o que seja a reforma:

Olha, já conhecemos assim por cima. Porque pegamos os Parâmetros para uma lida, mas foi só. Mesmo porque o Estado agora que está oferecendo cursos para a gente conhecer melhor, nas escolas ainda não está funcionando, ainda não chegou. (Grupo focai com professores, escola pública, diurna, Rio Branco)

A restrição da participação dos docentes nos debates sobre a reforma, em algumas ocasiões é também lembrada como um dos fatores de explicação para o desconhecimento por parte desses: *Tem escola que tranca dentro do armário o único exemplar dos PCN que tem, para a gente não poder ver.*

A Tabela 4.3 mostra que, em algumas capitais, os professores que não possuem uma edição própria dos PCN sequer têm a possibilidade de consultá-los na escola em que trabalham. Nesse sentido, destacam-se Curitiba (17,6%), São Paulo (17,3%) e Belo Horizonte (13,5%).

Ainda com respeito a essas três capitais, a análise por dependência administrativa indica que elas apresentam as maiores diferenças entre os percentuais de professores, de escolas privadas e públicas, que não possuem um exemplar dos PCN e que não têm acesso para consultá-los. Em São Paulo, chega a 16,4 pontos percentuais (22,7% privadas e 6,3% públicas), em Belo Horizonte, essa diferença é de 14,7 pontos (22,2% privadas e 7,5% públicas), em Curitiba, é de 12,2 pontos percentuais (24,2% privadas e 12% públicas).

Persiste em muitos desses atores o sentimento de que não há grandes novidades nesse processo, que se distinguem do que já estava sendo realizado nas escolas. Para alguns professores, a mudança é apenas de nomes, de terminologias: *Esse novo ensino médio, na realidade, são algumas novas terminologias para muita coisa que já se faz há muito tempo. A verdade é essa; são as velhas novidades de sempre.*

TABELA 4.3 - Proporção e número total de professores do ensino médio que não possuem os PCNEM, por dependência administrativa da escola, segundo a disponibilidade de consulta dos PCNEM e capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital	Disponibilidade de consulta dos PCNEM	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Sim	89,6	92,3	90,3
	Não	10,4	7,7	9,7
	Total	100,0 (77)	100,0 (26)	100,0 (103)
Belo Horizonte	Sim	92,5	77,8	86,5
	Não	7,5	22,2	13,5
	Total	100,0 (53)	100,0 (36)	100,0 (89)
	Sim	92,9	100,0	95,2
	Não	7,1	0,0	4,8
	Total	100,0 (28)	100,0 (14)	100,0 (42)
Curitiba	Sim	88,0	75,8	82,4
	Não	12,0	24,2	17,6
	Total	100,0 (117)	100,0 (99)	100,0 (216)
Goiânia	Sim	97,9	94,7	97,0
	Não	2,1	5,3	3,0
	Total	100,0 (48)	100,0 (19)	100,0 (67)
Macapá	Sim	97,6	100,0	98,0
	Não	2,4	0,0	2,0
	Total	100,0 (42)	100,0 (9)	100,0 (51)
Maceió	Sim	91,2	90,3	90,8
	Não	8,8	9,7	9,2
	Total	100,0 (34)	100,0 (31)	100,0 (65)
Porto Alegre	Sim	95,5	98,3	97,1
	Não	4,5	1,7	2,9
	Total	100,0 (44)	100,0 (59)	100,0 (103)
Rio Branco	Sim	88,9	100,0	92,3
	Não	11,1	0,0	7,7
	Total	100,0 (18)	100,0 (8)	100,0 (26)

TABELA 4.3 - (continuação)

Capitai	Disponibilidade de consulta dos PCNEM	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Rio de Janeiro	Sim	95,6		95,6
	Não	4,4		4,4
	Total	100,0 (45)	...	100,0 (45)
Salvador	Sim	96,9		96,9
	Não	3,1		3,1
	Total	100,0 (98)		100,0 (98)
São Paulo	Sim	93,8	77,3	82,7
	Não	6,3	22,7	17,3
	Total	100,0 (32)	100,0 (66)	100,0 (98)
Teresina	Sim	97,1	97,1	97,1
	Não	2,9	2,9	2,9
	Total	100,0 (34)	100,0 (35)	100,0 (69)

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Se não, você tem como consultar os parâmetros curriculares (PCNEM) quando sente necessidade?*

... Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 1.072.

Essa percepção de que muito pouco de novidade foi introduzido pela reforma também é compartilhada por alguns diretores, que consideram que o que está acontecendo é uma maior ênfase em alguns aspectos, tais como a interdisciplinaridade, o trabalho com os projetos, a inclusão de novas disciplinas e a progressão parcial:

Nós vimos que não teve grandes mudanças naquilo que a gente já faz. A gente já era assim, bastante voltada pra formação humana. Hoje fala-se assim: "Temos que trabalhar Ética". A gente já trabalhava porque já tinha Filosofia, mesmo lá na educação infantil, as séries iniciais. "Ah, temos que trabalhar educação sexual". A gente já trabalhava isso daí. Quer dizer, esse cruzamento a gente já fazia, a Filosofia, a Sociologia. Isso daí já acontecia. Não foi, vamos dizer assim, a nova grade uma coisa assustadora. (Entrevista com diretor, escola pública, noturno, Curitiba)

Nós já vínhamos fazendo um trabalho dentro dessa visão de educação. Não teve grandes novidades não. E eu acho que tudo aquilo que é possível ser implementado, de ser oferecido para o aluno, em questões de se ter disciplinas facultativas, é algo que a escola está buscando. A questão da progressão parcial, a escola há muito tempo já vinha oferecendo o esquema de dependências, do aluno ir para a série seguinte com alguma dependência, que é a questão da progressão parcial. (Entrevista com diretor, escola privada, diurno, Porto Alegre)

Já outros diretores destacam que a nova proposta para o ensino médio ainda mantém elementos constituintes de sua "versão anterior", pois acreditam que a reforma não conseguiu se livrar do "conteudismo", que ainda é uma de suas características:

Eu tive mais contato com os PCN há uns dois anos atrás, quando eles começaram a surgir. Naquela época, nós já estudamos um pouco com os professores, e mesmo os professores acharam que era uma volta ao antigo, que era muito conteúdo ainda. Que ainda era muito conteudista. (Entrevista com diretor, escola pública, noturno, Porto Alegre)

Diante destas constatações, adverte-se que a simples distribuição dos PCN às escolas e aos professores não está sendo, aparentemente, suficiente para que fiquem claros aos docentes e demais membros do corpo pedagógico os princípios da reforma, neles contidos. Possivelmente, a falta de momentos planejados e sistematizados de estudos e discussão com os docentes e equipes pedagógicas das escolas sobre os princípios e pressupostos da nova concepção de desenvolvimento curricular, bem como sua estratégia de implementação, colaboram para agravar essa situação.

4.2.1.1 Alguns Aspectos Específicos da Reforma na Percepção de Professores, Diretores e Supervisores

O exposto até aqui indica que existe, pelo lado dos alunos, um certo desconhecimento sobre as propostas da reforma. Enquanto que professores, diretores e supervisores encontram-se divididos entre

os que afirmam um saber amplo sobre essas propostas, uma maioria que parece possuir um conhecimento parcial que se limita a determinados aspectos da mudança curricular e outros que não reconhecem nenhuma novidade concreta para o ensino médio defendido pela reforma.

Nesse tópico, busca-se sumarizar as percepções dos docentes, diretores e supervisores escolares de ensino médio sobre quatro aspectos pontuais da reforma, que foram mais citados nos depoimentos desses atores, são eles: base comum e base diversificada do currículo; autonomia das escolas; contextualização do ensino à realidade do aluno; e interdisciplinaridade.

Deve-se ressaltar que o propósito aqui não é retomar a extensa discussão sobre o tema, mas apenas indicar algumas considerações sobre as convergências e as divergências entre o proposto pela reforma e o efetivamente percebido pelos atores escolares.

a) Base comum e base diversificada do currículo

Como visto na primeira seção desse capítulo, a LDB determina a construção de currículos com "uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela". (LDB, art. 26).

Para os membros do corpo técnico-pedagógico, a combinação entre a parte comum e a parte diversificada significa a referência a um conjunto de disciplinas que deve ser compartilhado por todas as escolas e um outro conjunto que dá liberdade para que a escola defina aquelas disciplinas que mais atendem às suas necessidades:

Nós temos a base comum para todas as escolas e temos as partes diversificadas, que são escolhidas pela direção e pelos professores. Eles escolhem as disciplinas que têm interesse para essa comunidade. As disciplinas que têm utilidade. Por exemplo, neste colégio, no turno noturno, nós temos legislação trabalhista, que é fundamental para os alunos que já trabalham. (Grupo focai com professores, escola pública, diurno, Salvador)

A implementação da parte diversificada é defendida, principalmente, entre diretores e supervisores: *Vejo com bons olhos essa possibilidade de trabalhar os 25% [parte diversificada], trabalhar com projetos, com a interdisciplinaridade. Nós estamos trabalhando há quatro anos com projetos.*

Os professores ressaltam que com a abertura da parte diversificada algumas disciplinas voltadas para a *formação intelectual* do aluno podem ser oferecidas, além de possibilitar o estudo de outras línguas estrangeiras que não o inglês:

No currículo, nós temos a parte diversificada. São aquelas disciplinas que, antigamente, no Brasil, (...) que a gente trabalha como carreira, como um trabalho intelectual. Não é um currículo novo, mas dentro da grade curricular tem filosofia, tem sociologia, tem inglês, tem espanhol, ensino religioso. (Grupo focai com professores, escola privada, diurno, Belo Horizonte)

Na opinião de alguns professores, a diversificação do currículo, *como tudo que é uma novidade, traz consigo algumas dificuldades*, como a falta de interesse e a falta de conhecimento por parte do aluno, bem como a precariedade de recursos para efetivá-la.

QUADRO 4.1 - Estamos com muitas dificuldades

Grupo focai com professores, escola pública, diurno, Teresina

Estamos com muitas dificuldades, pela falta do interesse próprio do aluno e também falta de conhecimento [...]. À medida que o tempo vai passando, eles vão colocando disciplinas novas, no sentido até de poder abraçar e usar novas disciplinas que fazem parte da diversificação, porque o aluno de ensino médio tem que ter um pouco de conhecimento. Mas não temos recursos para diversificar.

Em algumas escolas, segundo os professores, o interesse dos alunos pela parte diversificada é estimulado pela escola por meio da inclusão nessa parte do currículo de atividades mais dinâmicas, tais como campeonatos desportivos, feiras culturais e de ciências. Porém, mesmo com essas atividades, alguns professores destacam que o trabalho deve ser conduzido com preocupação para manter a qualidade:

Bom, a esco/a procura promover atividades fora de sala de aula com os alunos e que envolvem toda essa parte, que não estava dentro do currículo originalmente. Essas atividades envolvem feiras, campeonatos de futebol, vôlei, torneios, olimpíadas, feiras culturais, feiras de ciências, biologia e tal. Agora, precisamos nos preocupar com a qualidade dessas feiras e dessas atividades promovidas. (Grupo focai com professores, escola pública, noturno, Rio de Janeiro)

No estado da Bahia, a parte diversificada do currículo é constituída pelo Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI). O PEI é um programa de intervenção projetado para aumentar as habilidades cognitivas necessárias para o pensamento independente. Porém, os professores da cidade de Salvador demonstram fortes críticas ao programa adotado pela Secretaria Estadual de Educação. Segundo muitos docentes, o PEI: *Vem tomando a carga horária de outras disciplinas, o que acaba prejudicando aquelas que perdem carga horária em benefício deste instrumento.*

Estes professores afirmam ainda que o programa foi implementado sem uma discussão prévia com os professores e demais membros da comunidade escolar, retirando da unidade escolar a autonomia que a LDB lhes assegurava:

A LDB, com a publicação dos PCN, deixa muito bem claro a questão dos vinte e cinco por cento da grade curricular, para ser de livre escolha de cada escola, discutida com os professores e a comunidade. O que foi que aconteceu? Assim que foram publicados os PCN, a Secretaria de Educação tirou logo seu pacote chamado PEI e ornou esse espaço antes de dar tempo para a discussão do que a gente queria escolher. (Grupo focai com professores, escola pública, noturno, Salvador)

Vale lembrar que, como dito na primeira seção desse capítulo, a divisão da proposta curricular em base nacional comum e parte diversificada também não é algo novo, pois já esteve presente nas reformas propostas com as leis de 1961 e 1971. Na atual reforma, todavia, a parte diversificada não tem a intenção da terminalidade profissional, o que a diferencia das anteriores. Essa diferença, no entanto, não é sempre percebida por todos os professores: *Antigamente, nós tínhamos o 2º grau dividido em científico e vários outros segundos graus, com ensinos técnicos. Agora, nós estamos com o ensino médio, com uma grade curricular totalmente diversificada.*

b) Autonomia das escolas

A flexibilização e a autonomia, consagradas na LDB, vêm propiciar diferentes formas de organização do ensino médio. Essas permitem que haja um compromisso da proposta pedagógica com a aprendizagem dos alunos, além de pressupor que o professor construa sua identidade com ética e autonomia buscando a qualidade de ensino.

O exercício do direito das instituições educativas de desenhar, levar a cabo e avaliar seu próprio currículo é importante, ademais, para aproximá-las dos alunos, adaptando o currículo às *necessidades de sua clientela e às realidades locais*. De acordo com alguns professores, por esse motivo, a criação de um currículo que contempla uma base comum e uma base diversificada, de responsabilidade das escolas, foi um grande avanço da LDB:

Com a nossa nova LDB, a escola pode criar um currículo adaptado à realidade dela. Há uma flexibilização. E eu acho a flexibilização do currículo viável. Muitas vezes, é uma realidade que cabe para uma escola, mas não cabe para outra. Tem que abrir mesmo. Isso foi um avanço da LDB. (Grupo focai com professores, escola privada, diurno, Belo Horizonte)

Essa oportunidade que as escolas tiveram, essa autonomia de elaborar sua proposta pedagógica, elaborar sua matriz curricular, foi muito importante porque a gente pode trabalhar a realidade da nossa escola. (Entrevista com supervisor, escola pública, noturno, Curitiba)

A questão da autonomia é ainda encarada por alguns professores como uma forma democrática de tornar realidade os pressupostos da reforma: *A escola tem autonomia de construir cada disciplina de acordo com a sua clientela. Então, é uma proposta que dá condições para que as mudanças sejam feitas de uma forma democrática.*

Alguns professores destacam que a nova LDB propicia não só uma maior liberdade na escolha do que será trabalhado no ano letivo nos estabelecimentos escolares, mas também facilita a troca de experiência entre estes estabelecimentos: *Recebo, no começo do ano da Secretaria Estadual, currículos de vários lugares. Essa liberdade de trabalhar com o conteúdo facilita visualizar outras experiências que vêm dando certo e aplicá-las aqui também.*

Para a efetiva conciliação entre currículo diversificado e as necessidades das realidades locais, é preciso que a escola elabore seu projeto político-pedagógico, a partir de um amplo e aprofundado processo de diagnóstico, análise e proposição de alternativas que demanda a participação efetiva de todos os envolvidos: comunidade, pais, alunos e professores.

Este processo, como argumentam alguns autores, não pode deixar de contemplar além das demandas e características do alunado, a capacidade da escola no que diz respeito aos recursos humanos, equipamentos, espaço físico e possibilidades de articulações interinstitucionais que permitam ofertas diversificadas e de melhor qualidade. (Kuenzer, 2000). Nesse sentido, algumas experiências vivenciadas por professores parecem estar em conformidade com essa proposta: *Foi um ponto ótimo no meu ponto de vista, porque, na minha cidade, lá no interior, eles estão tentando implantar uma disciplina de turismo, porque é uma cidade turística.*

O conhecimento de alguns professores sobre a questão da autonomia ganha contornos sofisticados. Alguns conseguem até mesmo identificá-la como sendo objetivo dos Parâmetros Curriculares Nacionais: *O PCN não é uma Bíblia. Tem que adequar às suas realidades. Está na mesma questão da história das competências e das habilidades. Cada um tem que achar para si esse princípio.*

Entretanto, alguns professores destacam que o desconhecimento dessa liberdade na definição curricular, conferida às escolas como um dos princípios da nova LDB, por parte de algumas delegacias de ensino, acaba sendo um obstáculo à concretização da autonomia que a legislação defende:

As escolas deveriam ter autonomia, de fato, para poder modificar o currículo. E aí precisa mudar muito essa mentalidade. A lei diz que tem autonomia, mas isso aí a legislação federal precisa passar para as delegacias de ensino. Há uma constante troca de supervisores e nem sempre o supervisor domina a legislação. Nem sempre ele tem uma prática escolar. E ele acaba sendo um empecilho para a implantação dessa autonomia que a legislação pretende. (Entrevista com diretor, escola privada, noturno, São Paulo)

Cabe ressaltar que a questão da autonomia para as escolas não é vista de forma unânime entre os professores, já que alguns deles defendem a necessidade de se implantar currículos comuns para todas as escolas: *Uma escola dá Filosofia, a outra Sociologia, outra dá Espanhol. Eu acho que a Secretaria da Educação ou o MEC deveria uniformizar esse currículo porque, ainda há dúvida de qual é a proposta do ensino médio.*

Dessa forma, constata-se que a autonomia advinda com a reforma proporcionou aos professores uma liberdade para adaptar o currículo de acordo com as demandas específicas do alunado, às condições da escola e com a realidade na qual está inserida. Porém, essa flexibilização nem sempre é bem aproveitada, devido à falta de participação de toda a comunidade escolar, o que faz com que, em pelo menos um caso, os currículos continuem sendo totalmente elaborados nos gabinetes das secretarias de educação.

c) **Contextualização: A realidade como referência para o conhecimento**

Os conteúdos curriculares não são um fim em si mesmos, mas os meios para atender às necessidades que um alunado heterogêneo tem de preparação para o trabalho, de acesso à cultura, de compreensão do mundo e de exercício da cidadania (Brasil, 2002b: 29). Vários alunos acreditam que um grande passo dado em direção à melhoria da educação brasileira, a partir das propostas da reforma, é a preocupação dos professores em: *Traçar o conteúdo programático no começo do ano ao ver as habilidades que o aluno precisa*, levando em consideração suas opiniões e experiências na definição e no processo de ensino: *Pelo que eu vejo de pessoas que estão no ensino médio, houve uma grande diferença, porque agora eles estão se preocupando um pouco mais com o lado pessoal, com a preparação dos alunos.*

Com isso, alguns alunos da rede privada acreditam que o ensino se desvinculou do trabalho extensivo em cima dos livros, dando maior abertura à participação dos alunos em sala de aula e à troca de experiências e conhecimentos entre eles e os professores, numa relação de trocas mútuas:

Eu acho que eles se preocupam mais com a realidade do aluno, entendeu? Eles não se prendem muito àquela questão do livro. Hoje em dia, o aluno já pode falar o que pensa, sabe? O que ele acha errado, o que ele acha certo.

Então, houve aí uma abertura para que o aluno pudesse participar. Para que não se ouvisse na sala de aula só a voz do professor falando para os alunos, e sim, os dois adquirindo conhecimento, tanto o professor quanto o aluno. (Grupo focai com alunos, escola privada, diurno, Macapá)

De acordo com a percepção de alguns professores, a formação de um aluno que conhece a sua realidade e assume uma atitude reflexiva com relação a ela recebe destaque na proposta do novo ensino médio. Esses professores enfatizam em seus relatos o compromisso em fazer com que os conhecimentos adquiridos na escola tenham uma aplicação prática na vida dos estudantes, possibilitando-lhes uma projeção social e um futuro mais promissor:

Eu acredito que todo trabalho, quando ele está sendo baseado em cima de uma ética, a gente vai fazer com que o aluno possa estar aplicando todos os seus conhecimentos na tua vida, no teu cotidiano. Eu acho que essa é a ferramenta principal, sabe? Porque se a gente organiza todo um material tentando fazer com que ele [o aluno] possa estar usando mais na frente, eu acho que a gente está fazendo um trabalho que vai fazer com que o nosso aluno possa se projetar na sociedade, possa conseguir um bom trabalho, possa se dar bem mais na frente. (Grupo focai com professores, escola privada, noturno, Cuiabá)

Com o estabelecimento de uma relação mais forte entre os conteúdos e a realidade dos alunos, ressalta um diretor que as disciplinas lecionadas passam a ser mais bem aceitas e a ter um lugar no *cotidiano do aluno*, estimulando assim o processo de aprendizagem, que *mudou da água para o vinho*, aumentando a *vontade dos alunos em aprender*. Alguns diretores acreditam que a aproximação dos conteúdos e da realidade dos jovens permite *ter um ensino médio que estimule o jovem*, com a presença de não mais *um fantasma, mas de um aluno em sala de aula*.

A participação no processo pedagógico, por sua vez, torna-se um incentivo a mais para que os alunos assumam desde já: *Mais autonomia, mais liberdade de escolha, de decidir alguma coisa na vida deles*, como ressalta um supervisor. Ainda segundo a percepção de diretores e supervisores, a inclusão de novas disciplinas, tais como a Sociologia, a Ciência Política

e a Filosofia, é um requisito essencial para que o novo ensino médio, proposto na reforma, atenda às expectativas de preparar o aluno para a vida e para uma ação cidadã no meio social em que vive:

O aluno hoje ele não quer só ficar ouvindo. Ele quer participar. E é este o nosso trabalho: trazer o aluno para a prática. Nesse contexto, eu vejo que a Sociologia é uma inclusão no currículo importante, porque ela está muito voltada para a formação do homem, para preparar o homem para a vida, para o exercício da cidadania. (Entrevista com supervisor, escola privada, diurno, Teresina)

d) Interdisciplinaridade

A reforma curricular do ensino médio estabelece a divisão do conhecimento escolar em três áreas — (1) linguagens, códigos e suas tecnologias; (2) ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; e (3) ciências humanas e suas tecnologias. Esta divisão tem como base a reunião de conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva em uma perspectiva de interdisciplinaridade.

A intenção da reforma ao propor a integração de diversos conhecimentos é criar as condições necessárias para uma aprendizagem motivadora, na medida em que ofereça maior liberdade aos professores e alunos para a seleção de conteúdos mais diretamente relacionados aos problemas ou assuntos que dizem respeito à vida da comunidade.

Na proposta da reforma curricular do ensino médio, a interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos por intermédio de relações de complementaridade, convergência ou divergência. Alguns professores indicaram uma percepção muito próxima do proposto pela reforma para o desenvolvimento da interdisciplinaridade:

A interdisciplinaridade é a base da organização do nosso currículo. Estamos buscando superar a separação das disciplinas para construir uma organização por áreas, como está nos PCN. Não é fácil, mas já estamos avançando muito nesse sentido. (Grupo focai com professores, escola privada, diurno, Belo Horizonte)

Em algumas escolas, a interdisciplinaridade é reduzida à realização de atividades extracurriculares: *A gente tem as atividades. Nós temos várias atividades, inclusive aula de formação humana e cristã. Ainda tem aula de artes, teatro, coral.* Considerando a opinião dos professores, percebe-se que para alguns deles, a realização de um trabalho integrado com as diferentes disciplinas a serem lecionadas representa a perda do emprego:

Eu não tenho isso muito claro ainda, o que nós discutimos no sindicato. Você vê lá o camarada que é professor de literatura, ele vai estar habilitado também para lecionar História, para lecionar Geografia. Põe uma telessala, o cara é só um instrutor. Despeça. Não precisa de professor. Então, se passa essa reforma que está vindo aí, quantos professores vão perder o emprego? Porque eles já estão falando nas habilidades. Você pode ser hábil, você pode dar aula de Português, pode dar aula de Inglês, de literatura, de Geografia, de História. Coloca o telão aí e vai instruindo. E aí quantos que vão para rua? (Grupo focai com professores, escola pública, noturno, São Paulo)

Para alguns professores e supervisores, principalmente de escolas públicas, há falta de tempo para a discussão dos projetos: no ambiente escolar, este é o principal problema para o desenvolvimento de qualquer projeto interdisciplinar: *As reuniões, quando acontecem, são meio corridas, acontecem no final de noite, quando a gente já está dormindo, caindo aos pedaços.*

Nas escolas privadas, professores e supervisores indicam que o tempo para concretizar um currículo interdisciplinar é insuficiente, pois a quantidade de conteúdos não possibilita explorar de maneira satisfatória a interdisciplinaridade. Muitas vezes, alguns professores ressaltam a preocupação com o cumprimento de um programa curricular atrelado à necessidade de se preparar o aluno para o ingresso na educação superior - para a sua aprovação no vestibular — torna-se um entrave:

O que acontece é o seguinte: eu acho que o conteúdo que está articulado não bate com a realidade das instituições. Porque, hoje em dia, se a gente for analisar uma instituição de ensino, principalmente em nível particular, ela tem um espaço de tempo muito curto para explorar aquilo que está sendo pedido ali no conteúdo do ensino médio. (Grupo focai com professores, escola privada, diurno, Rio de Janeiro)

A interdisciplinaridade é uma realidade hoje. Você entra na sala de aula e o aluno pede por uma aula diferente. Mas a escola oferece algo para você dar aula diferente? A gente é muito amarrado: "Você tem que cumprir conteúdo." A estrutura tem que ser mudada. (Grupo focai com professores, escola privada, diurno, Goiânia)

Existe ainda entre os professores, em especial de escolas privadas, alguns que - compartilhando da visão de que a reforma não representou nenhuma ruptura com a prática em desenvolvimento em várias escolas — ressaltam que já trabalhavam com a interdisciplinaridade, com o objetivo de proporcionar um conhecimento mais amplo e profundo para o seu alunado:

Nós fizemos uma série de reuniões. Discutimos com os professores na época. Não que tenha havido lá muita mudança. A perspectiva interdisciplinar sempre foi orientada no projeto pedagógico da escola. Eu, por exemplo, eu trabalho Filosofia em duas metades, no primeiro semestre. Eu trabalho com Ciências, aí eu procuro saber o que está ocorrendo em Biologia, em Física e tal... para trabalhar em paralelo. No segundo semestre, eu tento trabalhar um pouco Ciências Humanas, ética, cidadania e, aí, dialogar com História, Geografia. Então, a gente tenta fazer esses canais na medida do possível. (Grupo focai com professores, escola privada, diurno, Rio de Janeiro)

Os relatos de prática de interdisciplinaridade originam-se mais comumente de professores de determinadas disciplinas, tais como Filosofia e Sociologia:

Eu tenho uma certa vantagem com relação a estas linhas transversais e à interdisciplinaridade. Se eu não fizer isto, a minha aula não sai. Eu trabalho com Filosofia e Sociologia. Eu preciso fazer o tempo todo uma contextualização da realidade que está acontecendo. De vez em quando, eu tenho que lançar mão de Matemática, Física, Biologia. E necessário. Eu não tenho problemas com isto. (Grupo focai com professores, escola privada, noturno, Teresina)

Para facilitar o trabalho interdisciplinar em suas escolas, professores e diretores destacaram três recursos principais: o uso de livros paradidáticos, a contribuição da TV Escola e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Segundo pode-se inferir dos relatos de professores, os

livros para-didáticos¹⁹ são ferramentas mais adotadas nas escolas privadas, enquanto a TV Escola é um recurso mais presente nas escolas públicas:

Antes do início do ano letivo, os professores se reúnem várias vezes com a coordenação para discutir como vai ser trabalhada a interdisciplinaridade. A gente elabora muitos projetos para o ano. São projetos baseados na leitura de para-didáticos. A própria escolha do paradidático vai ser a intenção de fazer um trabalho interdisciplinar. Nós trabalhamos as "aulas-passeio", tentando reunir ao máximo as áreas, ver vários aspectos. (Grupo focai com professores, escola privada, diurno, Teresina)

Eu acho que nosso trabalho está sendo bem desempenhado em relação á interdisciplinaridade, porque nós estamos trabalhando em cima do programa da TV Escola. Eu acho que nosso trabalho está saindo muito bem. (Grupo focai com professores, escola pública, noturno, Teresina)

Os projetos interdisciplinares, por sua vez, embora sejam entre os três recursos o menos citado nos depoimentos de professores, é o único que se encontra presente tanto em relatos de docentes de escolas privadas quanto em de escolas públicas.

Mas, por exemplo, nós temos aqui que a escola aplica nessa nova fase. Inclusive, agora, nós vamos ter um livro produzido pela escola. Essa escola tem um projeto. O Projeto Cidadão. (Grupo focai com professores, escola privada, diurno, Cuiabá)

Trabalhar com projetos não é fácil. Porque é difícil o especialista perceber que ele continua sendo especialista, mediador desse conhecimento, o trampolim pra esse conhecimento, que é o professor em relação ao aluno. Então, a mudança do currículo dá essa abertura, dá essa autonomia pra escola. Que o professor cresça e trabalhe o seu futuro com projeto. A finalidade é trabalhar com projetos. Quando formos trabalhar com o projeto, trabalhar todas as disciplinas de forma integrada e mútua. (Grupo focai com professores, escola pública, noturno, São Paulo)

¹⁹ Material paradidático são livros, material escolar, etc, que, sem serem propriamente didáticos, são utilizados para este fim. Assim, jornais, revistas, livros de romance ou ficção, fitas com gravações de telejornais, documentários, filmes podem vir a servir de material paradidático em determinadas oportunidades.

Com base no exposto, percebe-se que a interdisciplinaridade, concebida como uma forma de estabelecer ligações de complementaridade, convergência, interconexões e passagens entre os conhecimentos (Brasil, 2002b: 26), apesar de ser reconhecida como uma contribuição no processo pedagógico, enfrenta dois grandes obstáculos. O primeiro é a inexistência de condições organizacionais de algumas escolas — falta de tempo dos professores para participarem de reuniões; falta de integração entre os próprios docentes; a pressão do vestibular, que privilegia o conteúdo e a memorização. E em segundo, a dificuldade de os professores perceberem que a interdisciplinaridade não é uma atividade pontual, ou restrita a algumas disciplinas, mas que ela deve orientar toda a transmissão do conhecimento dentro da escola.

4.2.2 A Avaliação de Alunos, Professores, Diretores e Supervisores/Orientadores Sobre a Elaboração, Implementação e Impactos da Reforma

Neste ponto do capítulo, serão abordados aspectos sobre a elaboração, implementação e impactos da reforma do ensino médio de acordo com a percepção de alunos, professores, diretores e supervisores.

Como foi visto no início do capítulo, a reforma do ensino médio tem sido alvo de muitas críticas, tanto por parte dos acadêmicos como também pelos membros da comunidade escolar. Critica-se como se deu o processo de elaboração da reforma, sua implementação e também os seus impactos na realidade escolar.

Pretende-se verificar, a partir das percepções dos atores escolares, como aquelas fases vêm sendo enfrentadas e vencidas pelos sujeitos de tal iniciativa. Contudo, faz-se necessário enfatizar que, mesmo diante dos depoimentos, não é possível apurar até que ponto alguns pressupostos e conquistas apontados como próprios da reforma se confundem com características peculiares a cada estabelecimento de ensino.

4.2.2.1 Elaboração

O conhecimento do cotidiano escolar é um privilégio de professores, diretores e alunos. Por esse motivo, qualquer tentativa de se instituir medidas que visem a melhoria do ensino, das relações e mesmo da infra-estrutura das escolas de ensino médio deve ser precedida pela consulta àqueles atores.

Contudo, como foi visto anteriormente neste capítulo, a reforma do ensino médio tem sido demasiadamente criticada, principalmente porque quando do seu processo de elaboração os professores não foram consultados sobre a realidade vivenciada dentro e fora da sala de aula (Zibas, 2001). Observa-se, assim, um certo ressentimento dos docentes por não terem participado das discussões sobre a reestruturação do ensino médio. Assim, consideram que as decisões *não podiam vir só de cima*.

QUADRO 4.2 - Agora toma. Te vira. Vai fazer.

Grupo focal com professores, escola privada, diurno, Porto Alegre

Esses grandes modificadores do ensino não podiam vir só de cima. "Agora toma. Te vira. Vai fazer". Não pode. Isso aí tem que ser um estudo de anos. Então, deve-se perguntar para quem trabalha com isso: "O que vocês acham, professôres?". Mas, se é assim que tem que ser [de forma impositiva], tudo bem. Mas tem que vir aqui. Tem que falar com a gente. O obreiro aqui é quem pega a pedra.

Alguns professores reclamam que existem pontos que não correspondem à realidade enfrentada por eles, como, por exemplo, a questão curricular. Compreendem que o "currículo proposto" ainda está muito distante de resolver os problemas existentes. Os docentes sentem que poderiam ter contribuído com sugestões que também contemplariam as demandas de toda a comunidade escolar:

Eu conheço minimamente o currículo do ensino médio. Acredito que ele vai mudar a expectativa de construir cidadãos mais críticos. Mas a forma que está sendo levada a se pensar, a reelaboração, a reestruturação do currículo para o ensino médio não atendeu aos professores. Não se pensou na realidade. Ao elaborar o novo currículo, não se trabalhou com quem está lidando com a realidade. (Grupo focal com professores, escola pública, diurno, Rio Branco)

Assim como os docentes, os diretores se queixam de não terem sido parte ativa no processo em questão: *E como eu digo. O que é bom para o ensino médio, a gente sabe. Mas, geralmente, não perguntam para os diretores e para os*

educadores o que seria bom. Observam que a reforma deveria ter sido pensada e elaborada, também, pelos profissionais que estão dentro das escolas, sob pena de se criar uma medida paliativa que não condiz com a realidade das salas de aula do ensino médio: Eu vejo que está acima da nossa realidade! Porque são processos que não são construídos com parceria com as escolas. Quando eu digo escolas significa parceria com as necessidades dos alunos.

Os professores, em geral, têm uma postura crítica com relação ao perfil dos formuladores das políticas para o ensino médio. De acordo com os depoimentos, esses são estudiosos que ficam reclusos em seus gabinetes, longe da realidade das escolas, principalmente da rede pública de ensino. Destaca-se, ainda, que existe uma tendência de idealização de alternativas para a educação brasileira, com base em realidades muito diferentes das do Brasil:

(...) Quem tem que fazer a reforma é o professor que está na base lidando com os alunos. Não aquele senhor que está na academia. Ele não tem noção do que acontece com a rede pública. Então, se quiser fazer uma coisa séria, essa reforma tem que partir de quem está na base. E não pegar o camarada que está no gabinete, lendo educadores de outros países. Querer comparar um adolescente da Suíça, Dinamarca, Noruega, com um adolescente brasileiro que mora lá no Teotônio Vilela? Então, tem que ter a realidade. Tem que trabalhar com a realidade. E a educação está falha no Brasil porque não está trabalhando com a realidade. Está trabalhando com delírios, com sonhos. Vamos ser realistas. (Grupo focai com professores, escola pública, noturno, São Paulo)

Segundo estes professores, os alvos da reforma curricular são uma escola e um aluno ideal que não existem: *No curso que nós fizemos, eu acho que em três dias só falamos sobre a escola dos sonhos. Não se falou da escola que a gente vive não. Só falou porquê querem que o aluno seja pensante. Eles querem o aluno do ensino médio utópico, porque ele não existe.*

Diante dessas constatações, fica nítido que os educadores, em sua maioria, sentem que ficaram à margem do processo de elaboração da reforma do ensino médio. De fato, as contribuições práticas dos atores da comunidade escolar, exploradas a partir de suas experiências de sala de aula, poderiam ter evitado a propagação de propostas que não têm condições de sair do papel porque fogem à realidade das escolas brasileiras.

4.2.2.2 Implementação

Segundo os discursos, a reforma do ensino médio vem sendo implementada gradualmente, obedecendo às peculiaridades de cada estabelecimento de ensino, o que provoca diferenças no estágio de execução de escola para escola. Muito do que vem sendo feito já era realizado antes mesmo da existência de qualquer proposta de inovação para o nível de ensino estudado, como já foi assinalado anteriormente.

Cada equipe escolar tem desenvolvido métodos para fazer com que os princípios da reforma cheguem ao conhecimento de todos os professores e para incentivar a discussão sobre como reagir frente às propostas de mudanças. Alguns grupos recorrem a especialistas, outros, a reuniões semanais dentro da própria escola, seminários externos, ou até leituras isoladas, quando sobra algum tempo.

Os docentes, especialmente de escolas públicas, atribuem importância à discussão dos pressupostos da reforma como um meio de firmarem o seu compromisso com a escola. Ressalta-se a necessidade da troca de experiências e do amadurecimento das idéias, pois os professores acreditam que as mudanças são necessárias, mas elas não podem se dar de forma impositiva:

Eu sou a favor dessa reforma, mas não adianta ela vir assim, atropelando. Não adianta assim, às pressas. Nós temos que ter tempo semanal mesmo para discutir. A gente tem que esvaziar as coisas, trocar experiência. A gente tem que fazer, tem que conversar, ser objetivo. Ver os objetivos e discutir em cima deles. Encaixar em cima deles. Eu acho que é na discussão, na conversa, na reflexão. (Grupo focal com professores, escola pública, diurno, Belo Horizonte)

Por meio de conversas e reuniões é possível envolver os discentes, os docentes e os demais membros da comunidade nesse processo. Segundo alguns supervisores, nas suas escolas, essa fase inicial de implementação da reforma está privilegiando o diálogo com os professores, como uma forma de subsidiá-los na definição da nova metodologia de ensino: *A gente vem conversando com os professores e estamos trabalhando de acordo com a grade curricular, junto com os professores.*

Alguns supervisores enfatizam o esforço que suas escolas estão empreendendo para conseguir trabalhar conforme os documentos elaborados e repassados pelo Ministério da Educação ou pelas Secretarias de Educação. Destaca-se que esse é um longo e difícil processo:

Nesse último ano e meio, houve muita discussão com os professores para que a gente possa se capacitar, vamos dizer assim, de acordo com a nova legislação. De acordo com a LDB e com tudo que vem depois dela. O conceito de educação que ela trouxe. Os pareceres e resoluções que o Conselho Estadual de Educação disciplinou. Então, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, a gente trabalhou o regimento e o plano de estudos, ou se está trabalhando ainda, pelo menos. (Entrevista com supervisor, escola privada, noturno, Porto Alegre)

Com vistas a compreender melhor tanto os parâmetros curriculares como os demais pontos da reforma, algumas escolas tomaram a iniciativa de buscar o contato com profissionais da educação que pudessem dar aos seus professores maiores esclarecimentos sobre os conceitos e as os princípios de tal política. Nestas ocasiões, segundo alguns membros do corpo técnico-pedagógico, buscou-se também a troca de experiências: *Assim que foi lançado, foi colocado aqui na escola e nós debatemos muito. Tivemos pessoas de fora. A escola contratou profissionais daqui e de Brasília para nos fazer a exposição, nos mostrar o passo a passo.*

Os diretores enfatizam que os professores, em especial aqueles mais resistentes às mudanças, devem ser estimulados a ter um compromisso com essa tentativa de renovação do ensino médio. É necessário um esforço no sentido de fazer com que eles se apropriem do novo currículo e desenvolvam técnicas para melhor trabalhá-lo: *E necessário que esses professores realmente participem, porque se não participar não funciona.* Enfatiza-se, assim, a necessidade do comprometimento do corpo docente:

Para a implantação de qualquer coisa, primeiro o que a gente precisa é o compromisso. E o segundo é a competência. Por que o currículo propõe o que, muitas vezes, o professor não sabe trabalhar. E se apropriar desse novo currículo e de como nós poderíamos trabalhar com ele. (Entrevista com diretor, escola pública, diurno, Belém)

Segundo alguns supervisores, nas suas escolas busca-se realizar, freqüentemente, a formação continuada dos docentes. Procura-se, além disso, incentivar também o envolvimento dos alunos com a reforma para que esta seja conduzida de forma satisfatória.

Embora os diretores e supervisores tenham enfatizado o empenho das escolas em promover discussões, encontros e outras atividades de reciclagem dos docentes com vistas a atingir as metas da reforma, alguns professores se sentem como objetos experimentais desse processo: *Nós já estamos estudando os PCN e já estamos montando o currículo através de projetos, seguindo bem o que a SEE está planejando. Pena que nós estamos servindo de cobaia.*

Em meio aos professores que têm a oportunidade de participar nas suas escolas de cursos de reciclagem com a exposição de especialistas da reforma e daqueles que se sentem *cobaias* de um experimento, encontram-se docentes que buscam, por diversos meios, esclarecimentos para orientar a si e a seus colegas na aplicação dos princípios da reforma.

Alguns docentes ressaltam que se reuniram com outros colegas e tentaram, por si sós, fazer com que a reforma fosse implementada e começasse a dar resultados em suas escolas. Essa foi uma alternativa encontrada para fazer com que os professores conseguissem acompanhar as novas exigências do ensino médio. Entretanto, eles criticam o fato de serem cobrados e pressionados por algo que não receberam explicações e orientação alguma:

Os PCN, eles foram impostos para a gente. Não teve uma pessoa especializada no assunto para vir falar com a gente. A gente que pegou os PCN, no início do ano, estudou, foi lendo. E se virou. A gente teve uns quinze dias. A gente se reuniu aqui na escola para ler e entender. (Grupo focal com professores, escola pública, diurno, Goiânia)

Embora alguns membros da comunidade escolar ressaltem a necessidade e os esforços empreendidos para se conhecer os objetivos da reforma, outros professores informam que não se interessam e não se comprometem com as mudanças porque ainda não conhecem os fundamentos de tal iniciativa. Afirmam ainda que muitos "engavetaram" os Parâmetros Curriculares

Nacionais, por não saberem o que é efetivamente a proposta do novo ensino médio ou por não terem sido despertados por ela:

Você está recebendo as coisas nas quais você não amadureceu. Nas quais você não foi procriador. Como nós não somos procriadores, nós não nos sentimos responsáveis pelo filho, entendi Nasceu, pariu, foi de fórceps. Eu não fiz visita, eu não vi a cara, eu não levei flores para a mãe. Nós não nos sentimos realmente muito responsáveis. A diretora também não assumiu o compromisso dos PCN. Aí é que vem a responsabilidade do professor, porque nós não sabemos ou não temos interesse pelos PCN. Muitos engavetaram os PCN. Foi para o irmão gaveta. A gaveta abriu e você colocou lá e ali ficou. (Grupo focai com professores, escola pública, noturno, Salvador)

Diferentemente dos relatos acima, alguns professores expressam em seus discursos uma atitude de resistência ao processo de reforma do ensino médio, por não concordarem com ele ou por perceberem uma distância entre o proposto e o realizado: *Mesmo esses PCN, isso é desvinculado da nossa realidade. Então, já vem pré-moldado. Tudo bem, você vai seguir isso aí, mas quem montou isso aí? E tudo desvinculado. É fácil chegar e falar.*

Nesse sentido, parte dos professores de escolas públicas critica a reforma curricular agora proposta, pois acreditam que ela seja uma teoria que não se aplica facilmente à realidade: *Nós estamos percebendo que essa fala está só no papel.* Os docentes acreditam que diante dos problemas enfrentados pelas escolas a reforma não tem chances de sair do papel:

A LDB? Os PCN? Já estudamos e lemos. É muito bonito. Tem coisa fantástica no papel. A Lei 5.692²⁰ era muito boa também. Mas, na prática, pelo tipo de empurração que eles fazem de alunos para dentro das escolas, diante da má qualificação da grande maioria dos professores e da desestrutura da escola, é impossível. (Grupo focai com professores, escola pública, noturno, Porto Alegre)

²⁰ O principal objetivo da Lei 5.692/71 era preparar para o prosseguimento dos estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica.

O discurso dos docentes e de outros membros do corpo técnico-pedagógico indicam também uma lenta adaptação às mudanças advindas com o processo de reforma do ensino médio. E esta adequação é gradual em função da extensão da transformação que se está propondo com a nova organização curricular: *Aqui na escola, nós fizemos a análise do novo currículo. Nós fizemos isso em janeiro e para modificar toda uma estrutura demora. Mas a nossa apostila já é toda dentro dos parâmetros curriculares.*

Como foi evidenciado, há um esforço nas escolas no sentido de promover o conhecimento dos princípios, bases e metas da reforma para que os membros da comunidade escolar sintam-se parte executora do processo. Por meio de reuniões, discussões e palestras o contato com os documentos norteadores da reforma vai sendo estabelecido e, assim, as mudanças passam a ocorrer de forma lenta e progressiva. Entretanto, existe resistência dos professores em se adaptar às propostas que, para eles, ainda é muito ideal e pouco relacionada com a realidade das escolas.

4.2.2.3 Impactos

A reforma do ensino médio ainda não possibilitou grandes transformações no cotidiano de professores, diretores e supervisores e no aprendizado dos alunos. As mudanças identificadas são mais de forma do que de conteúdo, o que não quer dizer que elas não possam vir a acontecer.

Alguns alunos afirmam que a única mudança ocorrida foi a troca da denominação de 2º grau por ensino médio: *Mudou o nome só, né? Agora não é mais 2º grau. Agora é ensino médio. E o outro é superior. Então, o conteúdo dessa mudança a gente não sabe qual foi, porque, pra gente, não mudou.*

De fato, na maioria dos estabelecimentos de ensino, é comum verificar que a reforma não teve grandes impactos, principalmente na vida dos alunos. Alguns alunos de escolas privadas, declaram que não conseguem identificar se existem as transformações e quais são elas: *Eu vejo pesquisas, igual o MEC, a questão do ensino. E para ver a atualização, o planejamento do profissional, as matérias que devem ser aprendidas. Mudança, eu ainda não senti.*

Assim como os alunos, alguns diretores da rede privada de ensino afirmam que ainda não conseguiram identificar qualquer mudança que

tenha ocorrido após a implementação da reforma do ensino médio: *Ainda não houve mudanças. Ainda não.*

Mas alguns ganhos mais específicos também vêm sendo identificados. Segundo alguns diretores, está havendo nas escolas uma conscientização dos docentes sobre a necessidade de se trabalhar de acordo com as novas determinações para o ensino médio: *Agora, lentamente, nós estamos conseguindo. Só de termos conseguido conscientizar os professores de que hoje você tem que trabalhar dentro de um projeto, eu acho que já foi uma conquista muito grande.*

Para alguns professores, apesar de a LDB ter sido promulgada em 1996, este é um momento em que os docentes ainda estão tomando conhecimento do que a reforma significa e dos elementos que a compõem, além de estarem começando a montar sua metodologia de ensino a partir das novas Diretrizes Curriculares: *Eu acho que agora é que está começando realmente. Os professores começando a tomar conhecimento dessa mudança de filosofia do curso, de toda a sistemática, de toda tecnologia.*

Embora alunos, professores e demais membros do corpo técnico-pedagógico percebam que somente algumas mudanças ocorreram ou ainda irão acontecer, alguns alunos mostram um certo tom de incredulidade. Afirma-se que há mais de trinta anos se fala em reforma da educação, mas que, até agora, pouco ou nada foi feito: *nem reforma foi feita! Como é que eu vou sentir [as mudanças]? Nunca ouvi falar isso não. Quer dizer, a gente já ouviu falar já faz uns 30 anos. Mas, a reforma nunca termina. Aliás, nem começa.*

Depreende-se que poucas transformações foram identificadas pelos atores escolares, embora ainda há uma expectativa de que elas venham a acontecer no futuro, até mesmo porque se considera que o processo de implementação ainda está em execução. Entretanto, também é fato a desconfiança de que a reforma, diante dos entraves que serão expostos a seguir, possa representar avanços para as escolas de ensino médio.

4.2.3 Percepções Sobre os Entraves da Reforma

Os maiores complicadores da reforma foram apontados como sendo a falta de preparação dos professores; o descompasso entre as expectativas dos alunos e as finalidades estabelecidas para o ensino médio, principalmente no que se refere ao acesso à educação superior, e, por último, a falta de recursos, sejam eles materiais ou financeiros.

4.2.3.1 O Despreparo dos Professores

Um dos entraves à reforma do ensino médio é o despreparo dos docentes para lidar com as inovações propostas, agravado pela falta de investimento na formação continuada dos professores.

Segundo o depoimento dos docentes, eles não vêm recebendo orientação adequada de como proceder junto aos alunos, de como implementar e fazer funcionar os projetos e de como esse processo de renovação deve ser encaminhado: *Nós não somos preparados para fazer o que eles [os idealizadores da reforma] querem. Nem recursos nós temos. Estou decepcionada porque nós estamos desorientados. Desorganizados.*

Os diretores ressaltam que o processo de reforma do ensino médio ainda não se deu de forma intensiva porque os professores não foram e não estão sendo preparados para lidar com as propostas de mudanças: *O professor precisa aprender a utilizar esse material novo.* Assim, estes professores, em função da sua dificuldade em colocar em prática os objetivos da reforma curricular, insistem em permanecer utilizando a mesma metodologia de ensino, uma vez que o novo lhes dá uma certa insegurança:

A gente está capengando na coisa, como tudo nesse país. Cria-se uma lei, não se prepara as pessoas adequadamente para nos reciclar e aí as pessoas ficam meio perdidas. Então, umas caminham de um jeito, outras caminham de outro. Faltam os famosos recursos humanos. Não adianta criar uma lei e não ter elementos para poder colocar essa lei em prática. E o professor não está conseguindo. Ele tem dificuldade. Em qualquer lugar, as pessoas têm medo da mudança. Se você vai fazer uma coisa de forma insegura, é melhor você fazer o seu feijãozinho com arroz. E é o que está acontecendo. Então, é preferível ainda aquela aula quadro-giz porque tu não consegue trabalhar de outra forma. Ou vai trabalhar de forma capenga, mal preparado. (Entrevista com diretor, escola pública, diurno, Porto Alegre)

Observa-se que os profissionais de ensino precisam de tempo para se adequarem às mudanças de assessorias, sobretudo aqueles docentes que estão prestes a se aposentar e são mais resistentes às novidades:

Têm professores que usam há dez quinze anos os mesmos materiais. Então, eu acho que é necessário disponibilizar para esse profissional alguém que oriente o seu estudo. Mas precisa dar tempo para que ele possa estudar, renovar seus materiais, atualizar. E ele teria que estar motivado para isso. Eu sinto isso nos professores mais jovens, que estão entrando. Os professores mais antigos só estão pensando na aposentadoria. Eles não estão dispostos a modificar os seus materiais e a trabalhar, estudar e criar novos materiais. (Entrevista com diretor, escola pública, noturno, Porto Alegre)

Os professores também constatarem que a sua função de formar alunos cidadãos fica comprometida quando não têm acesso a cursos de capacitação e aos recursos necessários para a execução das atividades propostas. Compromete-se, então, a atuação do profissional: *Diante dos PCN, o que eles querem? Que a gente forme um cidadão. Informar. Ter gente que desenvolva. Dar a ele um leque de opções. Agora, nós precisamos também ser trabalhados, ter recurso para isso, porque fica muito abstrato.*

Sobre o assunto, Nunes (2002) destaca que o Parecer CEB/CNE nº 15/98 apresenta a falta de preparo dos professores como a maior dificuldade para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais, recebendo um destaque maior do que os condicionantes financeiros.

A falta de preparação dos professores para implementar a reforma curricular, segundo alguns diretores, decorre, muitas vezes, da falta de tempo dos docentes para frequentarem os cursos, principalmente porque boa parte deles ministra aulas em mais de uma escola, para poder desfrutar de um padrão aquisitivo mais adequado. Isso faz com que esses profissionais não tenham o tempo necessário para se capacitar e qualificar de forma a desempenhar suas funções, de acordo com as diretrizes do novo ensino médio.

A falta de discussão, de reuniões informativas e outras atividades que incentivem o conhecimento, o debate da documentação concernente à reformulação do ensino médio também são percebidas como problemas ao processo de implementação da reforma:

Acho que a escola ainda não conseguiu implementar o novo currículo proposto pelo MEC. Acho que falta ainda a escola fazer uma discussão ampla com todos os professores e com todas as equipes para que possamos trabalhar melhor. Então, é preciso que implemente melhor isto. Ainda não fizemos nenhuma discussão ampla neste sentido com os professores e funcionários também. Então, a escola não implementou isto. Precisa melhorar o mais rápido possível. (Grupo focai com professores, escola privada, diurno, Teresina)

QUADRO 4.3 - Professor Táxi

Entrevista com diretor, escola pública, noturno, Maceió; Teresina

Nós somos uma classe que é o "professor táxi": trabalha aqui e trabalha em outras escolas. De repente, ele [o processo de reforma] passa despercebido.

[...] Você sabe que professor, para ministrar uma boa aula, o ideal é ele trabalhar só em uma escola. Mas hoje, trabalha em duas, quatro, cinco escolas. Então para quê? Para sobreviver. [...] O ideal mesmo era cada professor trabalhar em uma escola só, porque ele poderia desenvolver um trabalho melhor ainda. Não quer dizer que ele desenvolva um trabalho ruim. Não é isso. E que ele não tem tempo para se aperfeiçoar, ou seja, se dedicar mais exclusivamente à escola que ele trabalha.

Apesar de os professores e outros membros do corpo técnico-pedagógico terem enfatizado que lhes faltam cursos de reciclagem, um diretor destaca a preocupação, por parte do Ministério da Educação, em capacitar os professores: *Hoje, eu posso falar com segurança que o ensino médio está passando por uma reforma. O MEC, a Secretaria de Educação, vêm-se preocupando em capacitar professores.*

Destaca-se que os professores ainda não estão preparados para implementar a reforma, ou porque não têm cursos que os atualizem sobre as novas diretrizes ou porque, em função da escassez de tempo, não têm como participar de atividades da formação continuada.

4.2.3.2 Preparação para o acesso à educação superior Revisitando-se as finalidades do ensino médio tem-se os objetivos de: a consolidação de conhecimentos, possibilitando o prosseguimento

dos estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania; o aprimoramento do educando como pessoa humana; e o desenvolvimento de competências para continuar aprendendo de forma autônoma e crítica (ver Capítulo 3). A integração dessas finalidades é certamente um dos grandes desafios da reforma.

Contudo, até o momento, a mudança de foco quanto às finalidades do ensino médio, especialmente no que diz respeito à preparação para o acesso à educação superior, não vem ocorrendo, sendo, portanto, um entrave para a implantação da reforma. Comumente a preocupação de educandos e educadores em relação a tal acesso se vê restringida à preparação para o vestibular: *E muito bonito formar o aluno para a vida. Formar o cidadão. Mas é isso o que a escola quer? Ou é prepará-lo para o vestibular? Ou é dar conhecimento? Tudo bem, vamos definir o que a escola quer.* Essa proposta de mudança é alvo das discussões de alguns professores de escolas públicas:

Essa questão de trabalhar cidadania já se tornou um chavão. Vamos trabalhar cidadania e cada um faz à sua maneira, a seu bem prazer. Do outro lado, o que a gente vê? Vê o aluno de escola pública preocupado em se preparar para enfrentar os concursos da vida. (Grupo focai com professores, escola pública, noturno, Salvador)

Alguns diretores ressaltam que o impasse entre a formação cidadã e uma formação mais voltada para a inserção do aluno na educação superior deve-se ao fato de que a reforma não foi acompanhada de uma reflexão sobre o vestibular, por parte das instituições de educação superior:

Os novos parâmetros, a LBD, dizem que é para formar cidadãos pensantes, para que sejam pessoas capazes. Eu também acho que tem que formar para tudo isso, só que a gente não pode deixar de pensar que além de formar um cidadão, além de formar pessoas pensantes, tem o vestibular. Mudou-se o ensino médio, mas a questão do vestibular não mudou. Então, além de passar tudo isso para o aluno, você tem que passar também o conteúdo, para que ele possa ser capaz de entrar na universidade. Eu acho que o ideal seria mudar o ensino médio, passar esses valores, passar a questão de cidadania, dar condições do aluno sair do ensino médio já trabalhando,

mas também mudar a questão do vestibular. Deixar de passar muita coisa que o aluno não tem condições de conciliar e no vestibular é cobrado dele? E complicado você ter que passar tudo ao mesmo tempo. (Entrevista com diretor, escola privada, diurno, São Paulo)

Vale destacar que os alunos de escolas públicas e privadas fazem críticas à sobrecarga que se tem dado à formação do aluno para ter acesso à educação superior, concordando que se deve formar o aluno para a vida e dar atenção especial aos seus projetos e suas expectativas de vida, sem pressioná-los em direção à educação superior.

Os professores, em especial de escolas privadas, observam que as mudanças previstas para o ensino médio só serão efetivamente realizadas quando o vestibular for repensado: *Implantar de acordo como o Governo quer fica complicado pela barreira chamada vestibular. No dia em que a universidade mudar a sua forma de avaliação, o ensino médio fica livre para seguir o seu destino, formar alunos autônomos.*

Segundo os discursos da comunidade escolar, o vestibular é um dos maiores problemas à implementação das propostas do novo ensino médio. Para que as novas finalidades desse nível de ensino sejam também uma meta de alunos e professores faz-se necessário uma reflexão conjunta das instituições de educação superior com as escolas de ensino médio.

4.2.3.3 Falta de recursos

Uma outra dificuldade, apontada pelos professores e outros membros do corpo técnico-pedagógico, é a falta de recursos materiais, financeiros e de infra-estrutura que permitam realizar os preceitos da reforma: *Falta material pedagógico. Não temos laboratório adequado. Então, é muito carente nessa parte. E falta também especialistas, mão-de-obra especializada.* A escassez de verbas pode impossibilitar os docentes de concretizarem projetos e outras atividades: *Como é que você vai montar todo um processo sem ter uma verba destinada para isso? Então, nós estamos aguardando essas mudanças e essas verbas para que as coisas aconteçam efetivamente.*

A falta de computadores, laboratórios, livros nas bibliotecas, pode ser um complicador para a realização do trabalho dos docentes, principalmente quando se fala em ter que se adaptar às novidades do ensino médio (ver Capítulo 5).

Observa-se que ao mesmo tempo em que existem profissionais que se sentem incapazes de pôr em prática as propostas da reforma porque não possuem recursos para tanto, outros membros da comunidade escolar enfatizam que é possível mudar usando técnicas e materiais que já vinham sendo utilizados nas escolas. Adaptar-se às mudanças e contribuir para que elas ocorram depende da boa vontade dos docentes, bem como da sua criatividade para inovar com os velhos instrumentos de trabalho.

SUMÁRIO

- O principal marco legal da reforma do ensino médio no Brasil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Com base nessa lei, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares para o ensino médio e os PCN para o ensino médio, documentos que servem como instrumento orientador na implantação da reforma.
- A revisão da literatura nacional sobre ensino médio indica que a quase totalidade das publicações recentes discute a reforma aprovada pelo Conselho Nacional de Educação. A maioria dos textos se coloca numa posição crítica, argumentando que ela se insere dentro de um paradigma de globalização excludente.
- Um aspecto particularmente criticado pela literatura dentro do atual processo de reformas para o ensino médio é a separação entre ensino médio e educação profissional.
- Os aspectos propriamente pedagógicos da reforma também são alvo de críticas. A adoção do conceito de competências básicas é contestada, por uma vertente de críticos, por sua filiação a modelos empresariais de seleção e treinamento de trabalhadores. Nessa perspectiva, a existência de um paradigma tecnicista contradiz pretensões humanistas propagadas pelos documentos da reforma.
- O cronograma político adotado pelos reformadores brasileiros, que primeiro regulamentam inovações curriculares para depois anunciar projetos de melhoria do ensino, também é alvo de críticas por parte dos estudiosos brasileiros, que ainda alertam

para a ausência de um efetivo debate democrático nos processos de elaboração e implantação das novas diretrizes.

- Nas percepções dos alunos sobre a reforma do ensino médio, verifica-se que, em geral, os conhecimentos desses sobre o tema são incipientes, o que se atribui ao fato das informações lhes serem transmitidas não pelas escolas, mas por meios de comunicação em massa.
- Com respeito aos diretores e supervisores, os depoimentos indicam que são eles os atores mais bem informados sobre a reforma. Muito embora, segundo a percepção de alguns, persistam informações incompletas ou imprecisas entre esses atores.
- Muitos professores admitem não ter domínio sobre os conceitos e os objetivos principais da reforma.
- Destaca-se que, em geral, o conhecimento dos professores sobre a reforma é mediado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Aproximadamente 4/5 do total de professores entrevistados declararam ter conhecimento dos PCN. Ressalta-se que a análise dos percentuais encontrados para cada capital indica um maior conhecimento por parte dos professores de escolas privadas, embora as diferenças entre as dependências administrativas sejam pequenas.
- Em seis das treze capitais estudadas, mais da metade dos professores afirmaram dispor de um exemplar dos PCN, sendo os professores das escolas públicas os que assim mais declaram. Ressalta-se que, em algumas capitais, uma parcela significativa dos professores, que não possui uma edição própria dos PCN, indica que sequer tem a possibilidade de consultá-los na escola em que trabalha.
- Os depoimentos de professores e demais membros do corpo técnico-pedagógico revelam que ainda persiste em muitos desses atores o sentimento de que não há grandes novidades na atual reforma a ponto de se distinguir do que já estava sendo realizado nas escolas.

- A autonomia das escolas — o exercício do direito das instituições educativas de desenhar, levar a cabo e avaliar seu próprio currículo - percebido como um avanço da LDB de forma positiva pelos professores e membros do corpo técnico-pedagógico.
- A autonomia é ainda percebida por alguns professores como uma forma democrática de tornar realidade os pressupostos da reforma. Entretanto, alguns professores destacam que o desconhecimento dessa liberdade na definição curricular, acaba sendo um obstáculo à sua concretização. Ressalta-se que a autonomia não é vista de forma unânime entre os professores, já que alguns defendem a necessidade de se implantar currículos comuns para todas as escolas.
- Sobre o estabelecimento de uma relação mais estreita entre os conteúdos e a realidade dos alunos, os membros da comunidade escolar ressaltam que isso enriquece o processo de aprendizagem, por estimular a participação mais efetiva dos alunos.
- Na opinião de alguns professores, a diversificação do currículo, como tudo que é uma novidade, traz consigo algumas dificuldades, como a falta de interesse e a falta de conhecimento por parte do aluno, bem como a precariedade de recursos para efetivá-la.
- Com respeito à interdisciplinaridade, os depoimentos indicam que ela é reduzida, em geral, à realização de atividades extracurriculares, o que a limita. Ressalta-se que, entre vários professores, a interdisciplinaridade representa a possibilidade da perda do emprego.
- Um entrave à concretização da interdisciplinaridade, presente na percepção de muitos professores, diretores e supervisores, é a dificuldade de se conciliar os projetos com o cronograma do ano letivo, de haver tempo para a discussão dos projetos entre os professores no ambiente escolar.
- Há críticas e um certo ressentimento dos professores por não terem participado mais diretamente das discussões sobre a reestruturação do ensino médio.

- Com relação à implementação da reforma, as equipes escolares têm desenvolvido diferentes métodos para fazer com que os princípios da mesma cheguem ao conhecimento de todos os professores. Os membros do corpo técnico-pedagógico enfatizam que recorrem a especialistas, a reuniões semanais dentro da própria escola, seminários externos e busca-se, ainda, realizar a capacitação dos docentes. Em que pese as iniciativas da escola em incentivar o conhecimento dos pressupostos da reforma, existem alguns professores que se sentem *cobaias* nesse processo.
- Em grande parte dos estabelecimentos de ensino, a reforma não teve grandes impactos, principalmente na vida dos alunos, segundo estes. Entretanto, práticas que colaboram com a conscientização, como discussões, vêm sendo identificadas, pelos membros do corpo técnico-pedagógico, como conquistas da reforma.
- Como entraves para a reforma, os atores escolares apontaram a falta de preparação dos professores e as dificuldades em cumprir as finalidades formativas do ensino médio, sobretudo em face das exigências do acesso à educação superior e à falta de recursos materiais e financeiros.
- Os professores, em sua maioria, enfatizam que não têm recebido orientação adequada de como proceder junto aos alunos e de como implementar e fazer funcionar os projetos.

5. INFRA-ESTRUTURA ESCOLAR

INTRODUÇÃO

Um ensino de qualidade não depende apenas do trabalho docente com os alunos. O espaço, a infra-estrutura, as instalações e os recursos que a escola oferece a alunos, professores e demais integrantes da comunidade escolar são suportes importantes ao processo de ensino e aprendizagem. Em primeiro lugar, porque uma escola ampla, organizada, equipada e limpa cria um ambiente favorável ao trabalho, motivando a equipe escolar em suas atividades cotidianas. Segundo, porque um ambiente confortável beneficia o aprendizado dos alunos, na medida que oferece os recursos e as condições para que os jovens desenvolvam seu potencial.

A influência da infra-estrutura sobre o aprendizado é de difícil mensuração, uma vez que esse depende de uma multiplicidade de fatores. Além disso, conforme enfatizam documentos oficiais, é impossível dissociar qualidade de ensino e infra-estrutura.

A qualidade do ensino depende largamente de condições adequadas de infra-estrutura escolar. É preciso assegurar aos alunos instalações adequadas e preparadas para a prática pedagógica, desde a sala de aula até a quadra de esportes. A questão da rede física é sempre um problema não equacionado inteiramente, na medida em que a incorporação de novos alunos exige a expansão da infra-estrutura, bem como a qualidade depende da manutenção permanente dos prédios escolares, da construção de novas salas de aula e de benfeitorias necessárias ao dia-a-dia de alunos e professores. (BRASIL, 2002a: 12)

No caso das escolas de ensino médio brasileiras, a infra-estrutura é particularmente importante. A reforma do ensino médio, em andamento, pretende consolidar a Escola Jovem, uma escola afinada com anseios e identidades juvenis. Graças às novas tecnologias de comunicação, ampliaram-se as possibilidades de acesso às informações, modificando os processos de produção de conhecimento e aprendizado. Desse modo, os jovens se tornam mais exigentes em relação à escola que, por sua vez, tem que dispor de estrutura e recursos adequados para acompanhar seus ritmos e demandas.

Além disso, para que a proposta de integração curricular, prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, se realize na prática, a escola precisa ter espaços e instalações adequados a fim de que os professores possam diversificar suas estratégias pedagógicas. Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) estabelece que a escola tenha:

- bibliotecas (espaço, equipamentos e acervos);
- laboratórios de ciências (espaços equipados, laboratórios virtuais ou *kits* móveis);
- laboratórios de linguagens (espaços, equipamentos e acervos);
- salas-ambientes equipadas com os mais variados recursos de aprendizagem (acervo bibliográfico, mapas, TV e vídeo, acesso à Internet etc);
- *kits* tecnológicos para recepção das transmissões da TV-Escola (*kits*, manutenção dos equipamentos, fitas para gravação e montagem dos acervos);
- laboratórios de informática e computadores disponíveis em setores diversos para uso pedagógico (biblioteca, sala dos professores, laboratórios etc.) e para uso administrativo;
- auditórios (espaços e equipamentos);
- quadras ou ginásios esportivos (espaços e equipamentos);
- mobiliário e adaptações para permitir o acesso a portadores de necessidades especiais;
- contratos de assistência técnica e manutenção dos equipamentos de informática, vídeo e outros.

Essas instalações configuram um padrão mínimo do que as escolas devem ter, a fim de que as novas propostas pedagógicas se efetivem.

Além de definir o que uma escola deve ter, o governo prevê ainda a universalização daquele padrão mínimo.

Como dito, a infra-estrutura escolar não produz efeitos apenas no processo de ensino-aprendizagem: ela influencia toda a dinâmica da vida escolar. Nesse sentido, vale retomar a teoria *Broken Windows*, a qual enfatiza a idéia de que o sentimento de mal-estar ou insegurança contribui para o aumento das ocorrências de ações destrutivas. Assim, os locais que apresentam pequenos sinais de abandono ou decadência estão mais propícios ao aparecimento de falta de cuidado e de sentimentos de insegurança²¹.

A teoria chama atenção para o fato de que espaços em comum podem criar sentimentos de rejeição ou de solidariedade para defender as regras formais e informais de vida coletiva. Quando as regras comuns são quebradas, e que se manifesta por meio da falta de cuidado com o espaço físico, pode-se cair em uma espiral de indiferença e degradação que engendra conseqüências na vida de todos os atores sociais, ao contrário, quando o espaço é protegido e respeitado existe um sentimento de bem-estar e de coesão da comunidade escolar. (Roché, 2002)

Pretende-se neste capítulo identificar as percepções de alunos e membros do corpo técnico-pedagógico sobre o estado e a influência da infra-estrutura física e dos recursos didáticos no funcionamento da escola e no processo de ensino e aprendizagem.

A primeira seção aborda o sentido e a adequação do espaço físico, limpeza, conservação e a má utilização dos espaços e recursos. A segunda analisa separadamente alguns espaços específicos da infraestrutura escolar, são eles: salas de aula, laboratórios de informática, laboratórios de ciências e línguas, bibliotecas, quadras de esportes, pátios, espaços para atividades artísticas e culturais, cantinas e refeitórios, banheiros e, por fim, salas de professores.

²¹ A teoria *Broken Windows* surgiu a partir de um artigo de James Q. Wilson e George Kelling, publicado na revista "The Atlantic" em 1982 e foi aproveitada pela política de "tolerância zero", que consistia na manutenção da ordem por meio da aplicação severa das leis, até mesmo, contra "pequenos delitos". Essa política é muito criticada por sociólogos, cientistas políticos e criminologistas. Contudo a teoria *Broken Windows* se sustenta por si e vários autores a utilizam em contextos de análise sobre a segurança pública.

5.1 INFRA-ESTRUTURA E ADEQUAÇÃO DO ESPAÇO

5.1.1 O sentido e a adequação do espaço

Entre os vários fatores que influenciam a qualidade do ensino e as relações sociais que ocorrem no ambiente escolar, a infra-estrutura física e os recursos didáticos disponíveis revestem-se de especial importância. Estes dois aspectos, comumente utilizados por alunos, professores, diretores e supervisores, exercem influência - positiva ou negativa - em toda a dinâmica das relações sociais estabelecidas entre os membros da escola.

Há depoimentos de alunos, tanto da rede privada quanto da pública, elogiando a infra-estrutura da escola, de uma forma geral:

A construção pra mim aqui é ótima, porque a gente tem um acesso maravilhoso aqui no colégio e, realmente, o espaço físico está bom. (Grupo focai com alunos, escola pública, noturno, Salvador)

E bem amplo o colégio, é uma estrutura boa, acho que se sente à vontade, principalmente no nosso Estado, não tem colégio tão bem estruturado quanto o nosso. (Grupo focai com alunos, escola privada, diurno, Macapá)

Alguns estudantes associam o espaço e a infra-estrutura às oportunidades que a escola oferece, pois permite diversificar as aulas e atividades: *Tem laboratório, tem salas de informática, tem sala de vídeo e também oferece muitos tipos de educação física, prática de esportes: handebol, voleibol, etc.*

Para os professores, uma escola espaçosa é um lugar onde: *Toda e qualquer atividade [pode] ser realizada na própria escola, não tem problemas para se dar aula; é ainda um lugar prazeroso e confortável.* Além disso, se o espaço é amplo, o aluno pode sair. *Tem alternativa de mudança de espaço.* Desse modo, facilita o trabalho do docente, além de fazer a diferença e melhora a qualidade das atividades de ensino.

Além de ressaltar a importância de escolas com bom espaço físico, por seus possíveis sentidos pedagógicos, diretores e supervisores consideram que o espaço é bom quando o projeto da escola é bem-feito, quando o espaço está bem dividido, bem selecionado, ou quando é bem cuidado além de amplo, é ajardinado, é assim, perfeito.

As escolas com estruturas sólidas, construídas com materiais de qualidade, também são elogiadas: *Olha, essa escola foi construída para viver milhões de anos. Você já viu a estrutura? É uma coisa que, acredito, que nunca mais se constrói uma escola desta forma, com tanto cimento, com tanto material bom mesmo.* O mesmo ocorre com os estabelecimentos novos, planejados, quando *construídos para serem escola e não locais que eram salão de bailes, que se transformaram em escola.*

Ainda que se registrem apreciações positivas sobre o espaço físico de algumas escolas, predominam as críticas sobre diferentes aspectos, conforme se detalha a seguir. A falta de espaço é indicada como um dos principais problemas quando se referem à infra-estrutura escolar, assim como a adequação do espaço às necessidades das crianças e dos jovens, como locais para educação física, recreio e atividades culturais. Também se faz referência à defasagem entre a demanda de alunos matriculados em cada turno e espaço disponível. Outro vetor das críticas é a capacidade ociosa havendo escolas com salas que permanecem fechadas, particularmente nos turnos noturno e vespertino. Além disso, a inadequação do espaço ao número de alunos faz com que esses não se sintam *muito à vontade*. Outros estudantes reclamam da *desorganização completa, tem muita gente pra pouco espaço.*

Vários professores se referem a um problema que atinge o ensino médio, sobretudo na rede pública: o crescimento da demanda não é acompanhado pela ampliação do espaço: *A escola, atualmente, está dividida e funcionando em alguns anexos, não consegue agrupar todo mundo aqui. O espaço não dá para a escola em si (...).* Muitas escolas acabam improvisando porque se vêem pressionadas a atender todos os que a procuram: *Então vamos de qualquer maneira. Se na sala não couber aluno, a gente vai colocar pendurado na janela, mas vai ter que colocar o aluno na sala.*

De acordo com a Tabela A-5.1, anexa, alunos referem-se à *falta de espaço* como o quarto problema enfrentado nas escolas e os professores a identificam como sendo o quinto. De um modo geral, tal questão é mais citada por alunos e professores de estabelecimentos da rede privada de ensino²².

²² As tabelas com as indicações de alunos e professores sobre quais os problemas da escola, por dependência administrativa e segundo a capital estão apresentadas em anexo. Os demais problemas indicados por alunos e professores são discutidos com maior detalhamento no *Capítulo 6 — Re/ações Sociais*.

Na opinião dos alunos de rede pública, em todas as capitais pesquisadas, a falta de espaço varia entre 34,7%, em Rio Branco, a 10,5%, em São Paulo. Para os alunos de escolas privadas, a porcentagem oscila entre 49,6%, em Macapá, a 24,3%, em Porto Alegre, (ver Tabela A-5.1, anexa). Esse é um dos raros indicadores em que as escolas públicas aparecem com um melhor perfil do que as privadas, possivelmente pela lógica de um sistema baseado no lucro, pelo qual se superlota as salas de aula, principalmente com o aumento de matrículas sem ampliação das instalações, como demonstra o depoimento a seguir:

Eu acho que devia ser um pouco maior. Porque a escola vai aumentando demais, foi crescendo. Assim, na minha opinião, o ensino médio deveria ser um local separado, porque aqui a gente tem ensino fundamental. Acaba que atrapalha um pouco, porque a gente tem o nosso recreio separado. Mas, mesmo assim, às vezes, a gente não pode fazer alguma atividade por causa deles ou vice-versa, eles não podem fazer por causa da gente. Eu acho que deveria ser separado. (Grupo focai com alunos, escola privada, diurno, Goiânia)

Algumas escolas privadas acabam sendo divididas em duas ou mais unidades. Por isso, há alunos que reclamam que não têm acesso a todas dependências ou que contam que se sentem inseguros por ter de se deslocar de um prédio a outro: *Eu acho pequeno o espaço. Nós só temos o pátio para aproveitar a hora do intervalo, não podemos ir para a quadra que fica do outro lado. Acho que por precaução, por não ter que estar atravessando a pista e isso tudo.*

Além do tamanho e da inadequação do espaço, várias críticas se orientam sobre o projeto arquitetônico, considerado deficiente ou precário por muitos dos entrevistados, relatando que as escolas sofrem de problemas estruturais, decorrentes de falhas de planejamento ou de projeto, e sublinham que são fechadas demais, semelhantes a *presídios* -metáfora utilizada por alunos para caracterizá-las: (...) *ela é muito fechada; chamavam de prisão.* Professores observam que o problema é a concepção moderna de prédios escolares, que se assemelham a *caixotes*, onde os espaços verdes são substituídos por pátios e quadras de concreto. Para alguns diretores, o problema é justamente o oposto, ou seja, o fato de a escola ser muito antiga e não possuir espaço de circulação.

Algumas construções antigas prejudicam as aulas quando, por exemplo, as janelas dão diretamente para os corredores, causando eco e poluição sonora: *Se tem alguém falando no corredor, você não consegue dar aula, porque realmente as janelas dão para o corredor. Constrói-se as salas de aula todas para um pátio. Por quê? Por causa do eco exatamente.*

É importante ressaltar que alunos e professores de escolas públicas afirmam que as estruturas mal cuidadas podem implicar também risco para a integridade física dos usuários dos colégios: *Tem que melhorar muito, várias vezes eu olhei em alguns corredores as paredes rachando, qualquer hora desaba isso.*

As condições de trabalho são afetadas pela estrutura do espaço escolar como sugere o depoimento abaixo:

QUADRO 5.1 - Está caindo aos pedaços

Grupo focai com professores, escola pública, diurno, Macapá

A nossa escola está caindo aos pedaços, está rachada, chovendo, mofada, os banheiros fedem por que tem uma estrutura horrível, mas porque, o que a direção pode? Ela não pode fazer nada, não tem dinheiro. Estão prometendo uma reforma há sete anos, na hora que cair um pedaço de viga, aqui ó... Na hora que cair um negócio na testa de um e mandar para o hospital, aí eles vêm e consertam.

Os materiais de construção, considerados de péssima qualidade, também são alvo de crítica: (...) *está despencando tudo, as portas estão começando a soltar, os azulejos estão soltando.* Por causa dos problemas de estrutura, os usuários das escolas sofrem com as mudanças climáticas, no caso de chuva ou de calor excessivo:

Quando chove, molha tudo. Entra água na biblioteca, nas salas de aula e nos laboratórios: Quase seis meses que não funcionava o laboratório porque encheu de água. O governo não manda fazer a tal da reforma. (Grupo focai com alunos, diurno, pública, Belém)

A escola é um verdadeiro forno, sem falar na ventilação que é muito ruim, a escola precisa ser reestruturada totalmente. Em todos os aspectos físicos,

todos. (...) Acho que a arquitetura não foi pensada na região, então eu acho que tem que ser reformada, a sala é pequena, biblioteca, auditório. (Entrevista com supervisor, escola pública, noturno, Macapá)

A rede hidráulica também tem problemas. Em algumas escolas, o encanamento é tão precário que coloca em risco a saúde das pessoas. Alguns professores coletam dinheiro para comprar água mineral, pois não há água potável para o consumo:

Nós pagamos a água que consumimos. Nós temos o bebedouro, porque a água é de má qualidade, então a gente faz uma coleta de um real do professor por semana para comprar água mineral, porque nós não temos água potável para consumo. Para quem não tem água, café é luxo. (Grupo focai com professores, escola pública, noturno, Macapá)

A água que eles oferecem para gente é a água que está com problema na hidráulica. E quando falta água, ali no banheiro, por exemplo, se você vai abrir, a água vem vermelha. Ela não vem amarela, ela vem vermelha. Então, [há] o risco de qualquer um ter tétano aqui. (Grupo focai de professores, pública, diurno, São Paulo)

Um dos pontos do programa Escola Jovem do Governo Federal é justamente "adequar e expandir a infra-estrutura física requerida para a implementação da reforma e o atendimento da demanda, tomando como referência os padrões básicos de funcionamento das escolas de ensino médio". Tais ações incluem a "construção, ampliação e recuperação de prédios escolares", bem como o "provimento de equipamentos, mobiliário e materiais pedagógicos necessários e adequados ao funcionamento eficiente das escolas de ensino médio" (BRASIL, 2001: 11).

Contudo, ao que parece, as reformas das escolas públicas não estão sendo feitas na escala necessária. De fato, os problemas estruturais levam muitos diretores e supervisores a se referirem à necessidade de reformas. Na rede privada, são raros os diretores que mencionam tal questão.

Quando falam sobre a reforma dos prédios escolares, os atores são bastante pontuais e detalhistas, delineando o quadro de deficiência

desses colégios. Eles mencionam os banheiros precários: *O banheiro dos meninos já está interditado. Já passamos os meninos pro banheiro dos professores. Os femininos também. Se a Saúde Pública estivesse aqui, já teria interditado.* Laboratórios alagam quando chegam as chuvas e as salas de aula são quentes e pequenas demais para o número de alunos:

Tem umas salas que são muito pequenas, estão precisando de uma reforma, porque a última reforma foi em 95. Então, já são seis anos. Para uma escola [onde] passam mil e tantos alunos todos os dias, então é difícil. (Entrevista com supervisor, escola pública, diurno, Goiânia)

As janelas que nós temos no terceiro ano, não são compatíveis com o terceiro ano. São basculantes, então não tem uma ventilação total. As salas são pequenas, ligamos o ventilador, aí fica naquela agonia. Abre a porta, fecha a porta, liga ventilador, desliga ventilador. (Grupo focai com alunos, escola pública, diurno, Salvador)

Alunos e diretores contam que suas escolas precisam de reformas mais substantivas, pois estão *quase desabando*, e criticam os arranjos superficiais: *Não basta aquela coisa superficial, isto é, não é suficiente pintar ou trocar as maçanetas. E preciso aumentar e melhorar as salas.* Muitas vezes, a necessidade de reforma decorre do fato do prédio ser muito antigo, o que gera problemas de infiltração, encanamento e cupim:

A escola está precisando de reforma, inclusive a diretora esteve recentemente na Secretaria da Educação. Conversamos com a Secretária e me parece que a reforma vai sair. (...) O prédio é velho. Ele está conservado, mas ele é muito antigo. Então nós temos problema de telhado, piso, na quadra, no encanamento. (Entrevista com coordenador, pública, diurno, São Paulo)

Em seus depoimentos, diretores e supervisores relatam outro tipo de dificuldade: a escola ocupa um prédio tombado como patrimônio histórico. Como essas edificações não podem ser alteradas, isso cria uma série de problemas para a prática escolar. As salas de aula não podem ser reformadas, novas dependências não podem ser construídas,

dificultando a abertura de espaços para laboratórios e salas ambiente. A quadra também não pode ser coberta.

Há depoimentos positivos de alunos, professores, supervisores e diretores, principalmente de escolas públicas, sobre os resultados positivos das intervenções. Os depoimentos relatam que salas deixaram de ser quentes e se tornaram adequadas: *Porque antigamente a gente estudava dentro de um forno. Agora não, nós temos uma sala bem equipada, ventilação e tudo mais.* Citam também a instalação de ventiladores, mudanças de carteiras, pisos e iluminação de melhor qualidade. As escolas públicas que passam por reformas podem vir a ter uma boa aparência: *O visual da escola que passou por uma reforma está em ótimas condições.* E também apresentar melhoras nas condições de uso: *Com relação à escola, ficou praticamente perfeita. Porque é difícil chegar numa escola do Estado e ter uma escola assim.*

Mas nem sempre uma reforma é a saída para os problemas da escola. Em algumas situações, pode desorganizá-la, porque é feita sem planejamento: *E faltava banheiro (...): "ah, vamos reativar o banheiro". O que era uma biblioteca num ano, no outro virava uma sala técnica ou um laboratório de informática. Foi tudo sendo assim rearranjado e "inajambrado".* Ou ainda pode prejudicar o andamento do ano letivo: *Esse ano, nós tivemos uma reforma, tivemos aula com reforma. Foi muito transtorno.*

Em outras situações, as reformas simplesmente não solucionam os problemas elétricos e hidráulicos ou não atendem às necessidades dos usuários do prédio. Segundo um diretor, *tem soluções que não funcionam na escola.* Ou seja, é preciso pensar uma reforma eficiente levando em conta a quantidade de alunos e o uso que se faz da estrutura escolar. Uma supervisora questiona o controle de qualidade das reformas realizadas. Segundo ela, não há fiscalização. Por isso, as reformas são mal-feitas. De fato, há um depoimento de aluno denunciando que, poucos meses após a reforma, o teto já estava desabando: *Quando voltamos a estudar, com poucos meses após a reforma, o teto da minha classe mesmo já está desabando, dois buracos no teto da classe. A reforma não valeu de nada. Tanto tempo gasto (...).*

O que se pode depreender do conjunto desses aspectos levantados pelos atores da escola é que a existência de um espaço físico bem estruturado, adequado às necessidades tanto dos alunos quanto dos professores, mostra-se de fundamental importância para o bom

desenrolar das atividades escolares e até mesmo para que as pessoas desenvolvam um sentimento de pertencimento àquela comunidade. Isso ocorre quando a escola conta com espaço físico adequado, boas condições estruturais e é bem equipada. Todavia, essa parece não ser a realidade descrita por alunos e membros do corpo técnico-pedagógico. Embora apreciações positivas sobre o espaço físico tenham sido registradas, elas não são a regra. O tom de crítica predomina. A inexistência e inadequação da infra-estrutura física são os principais aspectos mencionados.

5.1.2 Limpeza e Conservação

A melhoria do espaço escolar não necessariamente exige obras de reforma ou ampliação das instalações. Muitas vezes, para estudantes, professores e outros membros do corpo técnico-pedagógico das escolas, o ambiente seria mais agradável e adequado se houvesse maior cuidado com limpeza e manutenção no dia-a-dia: (...) *você pode perceber que aqui estragou, conserta; sujou, limpou. E na hora, então tem uma certa harmonia, para que o trabalho ocorra harmonicamente*

De modo geral, os alunos tendem a ser críticos em relação à sujeira. Mas é importante chamar a atenção para a diferença de percepção entre alunos das redes privada e pública quanto à limpeza. Nas escolas públicas, os depoimentos relativos à sujeira e à desorganização da escola são mais sérios:

QUADRO 5.2 - Banheiro Imundo

Grupo focal com alunos, escola pública, diurno, Rio de Janeiro

Não tem papel nos banheiros, a escola fica toda suja, pichada, quebrada, banheiro é imundo, não tem porta, não dá nem para entrar no banheiro que o cheiro é terrível.

Os alunos e professores das escolas públicas fazem diversos tipos de reclamações. Dizem que *deveria ter mais cuidado com a limpeza* e apontam a falta de cuidado com as salas de aula:

(...) Eu acho assim, que eles podiam passar pelo menos um pano na carteira, porque, se você for ver lá, se você colocar o seu caderno em cima, suja todo. (Grupo focai com alunos, escola pública, noturno, Belém)

Também sobre a limpeza. Porque nós chegamos dentro de sala, está uma cadeira pra um lado, uma cadeira pro outro, pior é a imundice. Aí você passa dias, some, dias sem limpar nada. Já fui falar várias vezes com o diretor, já fui falar várias vezes com o pessoal que limpa, e não se resolve nada. (Grupo focai com alunos, escola pública, noturno, Rio Branco)

Deve-se destacar que o problema de limpeza não se restringe ao interior da escola, mas também ao seu entorno. A limpeza dos caminhos que levam à escola e dos terrenos circunvizinhos é valorizada porque oferece segurança aos alunos: (...) *principalmente uma limpeza, porque está horrível este colégio. É um matagal triste. A gente tem sorte de não ter cobras e lagartos e outros insetos, isso sem falar dos marginais (...).*

Os professores, também, reclamam da sujeira e há os que atribuem a falta de limpeza em escolas públicas à carência de funcionários: *Como tem pouca gente também para a limpeza, eu acho que está muito sujo.* Outros mencionam a falta de material de limpeza: *Os recursos materiais, em relação à época anterior, melhoraram muito. Melhorou muito sim, porque antes não se tinha na escola nem vassoura, os serventes brigavam por vassoura, escondiam o pano, hoje não.*

Se os professores referem-se à insuficiência de funcionários, os diretores lembram que, muitas vezes, falta dinheiro para fazer uma manutenção adequada. Alguns afirmam que a verba que recebem é insuficiente para arcar com todas as despesas: *O nosso recebimento é trimestral, por isso a nossa primeira preocupação é separar o dinheiro da luz da água e do telefone. É muito pouco.* No entanto, a autonomia das escolas pode facilitar a administração: *Agora que a gente está tendo essa autonomia, talvez a gente passa dispor de recursos para manter a escola limpa, organizada e com tudo que ela tem direito, assim como o empenho pessoal do diretor, que faz a diferença: Olha, tudo que se relacionar à rede pública nunca é suficiente. Sempre falta, mas a gente faz o possível para que esta situação não aconteça.*

Os depoimentos dos alunos não só dão indicações de que a sujeira é desagradável, mas que ela interfere negativamente no aprendizado,

desmotivando o aluno: Você não se sente bem tendo aula, porque a sala não é um ambiente confortável. E sujeira, as cadeiras quebradas, mesa, então isso tudo atrapalha, eu acho que atrapalha o ensino.

Os depoimentos indicam uma percepção ambígua com relação à responsabilidade sobre a manutenção do espaço escolar. Para muitos alunos, a falta de cuidado decorre do descaso e da falta de capacidade de organização por parte da direção da escola. Isso pode gerar a falta de compromisso do jovem em relação ao ambiente e ao espaço da escola: *Minha colega falou para outra parar de pichar a carteira. E ela [respondeu] que sexta-feira ia estar suja mesmo (...).* Em contraposição, há alunos que consideram que a limpeza e a manutenção também são responsabilidades de âmbito individual: (...) *não depende só do governo, depende de cada um, é a questão da conscientização.*

O depoimento de um diretor reforça a idéia de que a manutenção adequada depende do empenho do diretor e da colaboração do aluno, de um projeto comum de cuidar e querer a escola: *A direção se empenha nisso, em conservar mesmo. É uma coisa que a diretora faz questão é de manter essa higiene, essa limpeza no prédio e os alunos conservam. Nós nunca tivemos porta, vidro, cadeira quebrada.*

A limpeza e conservação do ambiente escolar é alvo de comentários e insatisfação não só de alunos, mas também de professores, diretores e supervisores. Contudo, vale ressaltar a existência de diferenças significativas por dependência administrativa. Em geral, há mais reclamações em relação às escolas públicas, o que não significa dizer que não existam problemas nas escolas da rede privada. Geralmente, os professores de escola pública costumam atribuir os problemas de manutenção da escola à carência de funcionários e à escassez de material de limpeza. Os diretores, por sua vez, alegam falta de verbas suficiente para fazer uma manutenção adequada da escola. Os alunos observam que a sujeira e a desarrumação do ambiente escolar são aspectos que interferem negativamente no processo de aprendizagem e lembram que os problemas de manutenção e conservação são decorrentes não só da eventual incompetência da direção da escola, mas também da falta de compromisso dos demais membros da comunidade escolar.

5.1.3 Má Utilização dos Espaços e Recursos

As condições materiais de ensino e aprendizagem não dizem respeito apenas às instalações, mas aos recursos e equipamentos pedagógicos, tais como apostilas, xerox, equipamentos de laboratórios, computadores, etc.

Batista e Odélius (1999: 161) definem a infra-estrutura como: "Um conjunto de aspectos que servem de suporte para as atividades que caracterizam a dinâmica da instituição escolar e que informam sobre as condições de trabalho, que influenciam de forma mais ou menos direta o processo de ensino e aprendizagem".

Neste sentido, não basta uma boa infra-estrutura; é preciso que o espaço seja bem aproveitado, cuidado e planejado não uma *escola mal dividida, um monte de salas desocupadas. E tudo desorganizado, é a maior bagunça*, segundo os alunos.

Muitas vezes, segundo os professores, a escola possui uma *estrutura bem grande que poderia oferecer um espaço melhor para os alunos*. Isto é, os espaços são subutilizados, sobretudo nas escolas públicas. Às vezes, são espaços vazios, que poderiam ser usados em benefício dos alunos: *O que a aluna falou aí, tem muito espaço vago aí. Colocar coisas melhores para os alunos*.

Insistem os professores que falta incentivo e ajuda do governo para melhorar a infra-estrutura e incrementar os recursos: *Falta incentivo? Falta ajuda dos governantes? Falta. [A escola tem] mesinhas pra jogos, mesinhas de ping-pong lá fora, quadras de esporte. Não está coberta? Lógico [que não]/ Mas depende do governo*.

Na opinião dos estudantes, algumas escolas são mal divididas. Alunos sugerem que as salas vazias sejam usadas para dividir as turmas e aliviar o problema da superlotação: *Colocar mais professores porque existem salas desocupadas e diminuir o número de alunos em cada turma; Tem muito lugar que está vazio, poderia está construindo salas de aula. Está muito mal aproveitado*.

Embora a subutilização da escola e dos recursos ocorra tanto na rede privada quanto na rede pública, ela é mais comum no segundo caso, conforme se deduz a partir de uma leitura do conjunto de depoimentos. Um professor nomeou a prática de *política da roupa de domingo*.

QUADRO 5.3 - Política da roupa de domingo

Grupo focal com professores, escola pública, diurno, Porto Alegre

Todos os equipamentos de uma escola pública são como roupa de domingo. E a política da roupa de domingo. O que significa você ter uma política pública de uso de material? E que você banca a degradação do material. O que acontece é que ninguém banca a degradação do material, é a única televisão, o único laboratório, têm que ficar 200 anos para usar no domingo. Esse é o problema. A única coisa daqui que é usada abundantemente é o giz.

Como ressalta o depoimento, a *política da roupa de domingo* pode ser decorrente da falta de recursos para fazer a manutenção dos equipamentos. Desse modo, a escola acaba se tornando responsável pelos danos e com receio dessa responsabilidade, diretores e professores negam o acesso dos alunos: *Porque, se quebrar, a responsabilidade é da escola, e a escola não tem condições de repor, já pensou se o aluno mexe e quebra uma coisinha?*

A falta de funcionários e recursos humanos especializados dedicados integralmente a atividades de apoio é outro fator que dificulta o acesso aos equipamentos: *Se não tiver alguém para se dedicar integralmente, aquele setor não vai fluir. Então, estão lá os recursos, está lá uma boa televisão, filmes para fazer um acervo. Usa-se o mínimo dos recursos. Falta o recurso humano.* Em algumas escolas, os equipamentos e recursos são insuficientes para o número de alunos: *A gente não tem recursos, nós só temos dois vídeos e duas televisões para 3 mil alunos. Quando quebra um, é um desespero. Nós não temos materiais, a gente trabalha no limite.*

Os alunos do noturno das escolas públicas sofrem mais com a falta de acesso aos recursos e espaços físicos de suas escolas: *Geralmente os do noturno não participam de nada*, expressando sua indignação devido à discriminação entre os turnos diurno e noturno: *De manhã e à tarde, eles sabem usar todos os espaços: teatro, quadras, salas; à noite é isso aqui (...).*

De fato, muitas dependências, como a sala de música, o refeitório, simplesmente ficam fechadas à noite, o que demonstra uma acentuada discriminação com os alunos do período noturno, gerando em um mesmo ambiente escolar tratamentos diferenciados.

QUADRO 5.4 - Não temos acesso

Grupo focai com alunos, escola pública, noturna, Rio de Janeiro

O espaço físico é ótimo, mas nós não temos acesso. A área que você tem é a sala de aula, o refeitório quando abre, o banheiro. O laboratório, de noite, é fechado.

Além de fatores estruturais, como a falta de verba, que impedem ou dificultam o acesso às dependências ou aos recursos, os próprios professores fazem também uma autocrítica quanto ao baixo uso dos equipamentos. Acreditam que se *prendem muito às salas de aula*, deixando ociosos os espaços disponíveis, tais como as quadras e as áreas de lazer: *Nós nos prendemos muito nas salas de aula, que é um espaço reduzido. A área da escola é muito grande. A gente usa um espaço muito restrito, quando você tem uma imensidão de área que poderia ser usada.*

Alguns diretores e supervisores reforçam a idéia de que os professores não aproveitam completamente toda a infra-estrutura e os recursos que escola dispõe. Segundo eles, a responsabilidade é dos próprios professores, que não têm iniciativa, são conservadores e não se interessam pelos novos métodos porque isso exigiria uma mudança de hábitos e das formas de trabalhar:

A gente vê que em relação a materiais didáticos a escola é boa, tem muitos recursos que os professores podem usar na sala de aula, às vezes, o que falta de alguns é essa questão de saber trabalhar e planejar uma aula diferenciada. Então, isso é muito difícil para a gente lidar com esse tipo de professor, que tem essa intenção, e o difícil é que esse professor tem uma bagagem imensa que se poderia usar, mas às vezes o comodismo atrapalha a pessoa. (Entrevista com supervisor, escola pública, noturno, Goiânia)

Do conjunto de depoimentos dos integrantes da comunidade escolar, depreende-se que o espaço físico, a infra-estrutura complementar e os recursos didáticos, geralmente, quando existem, são pouco aproveitados ou mal utilizados em virtude de uma série de fatores, tais como: divisão inadequada, escassez de recursos financeiros, falta de

recursos humanos específicos para manusear os equipamentos e o desinteresse dos professores em adotar estratégias diversificadas de ensino. Além disso, o regime de economia das dependências e equipamentos - prática que um professor denominou de *política de roupa de domingo* - utilizado principalmente nas escolas públicas em decorrência do receio de degradação ou danificação de equipamentos, é outro fator que contribui para restringir o acesso dos alunos aos espaços. Esta barreira é mais acentuada no período noturno e caracteriza um quadro de exclusão engendrado no cotidiano escolar. Em virtude desta série de deficiências, estudantes e professores perdem oportunidades de participar de aulas mais dinâmicas ou de atividades diferenciadas que poderiam enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

5.2 FOCALIZANDO AMBIENTES ESPECÍFICOS

Alunos, professores e supervisores quando se referem à estrutura física de suas escolas, não se limitam a referências genéricas sobre a adequação do espaço. Eles também tecem comentários sobre as instalações. Nas capitais estudadas foi encontrada uma grande quantidade de depoimentos, principalmente de diretores e supervisores elogiando suas instalações. É interessante observar que isso ocorre tanto na rede privada quanto na pública: *Nós temos um campo maravilhoso, um teatro maravilhoso. Nós temos uma quadra maravilhosa. Então, para nós é um privilégio. Em termos de material, em termos de estrutura, o colégio é privilegiado em relação a outras escolas.*

Muitos diretores e professores de escola pública, quando comparam a sua situação com a de outras escolas, aceitam o mínimo como um privilégio. Alguns se contentam porque o teto não cai: *Não se fica com receio do teto cair*, outros acham que dispor de *um quadro negro sem buracos é uma vantagem* e ainda há os que o consideram a escola como um *paraíso* porque: *Tem escolas que os alunos entram e sentam no chão porque não tem cadeira, em relação a muitas escolas públicas, essa é uma escola privilegiada.*

Em contraponto, na rede privada, há algumas escolas que se destacam pela qualidade das instalações: (...) *quadra coberta, ginásio, um*

parque aquático (...) biblioteca para educação infantil, (...) biblioteca para atender os maiores. Algumas têm até uma praça de alimentação e estacionamento no subsolo:

Eu acho que é um dos melhores do Brasil. No espaço físico as salas são amplas. Dispõe de piscina semi-olímpica, dispõe de quadras de esporte, de sala de áudio, auditório. Uma escola que possui um espaço físico excelente, muito bom. (Entrevista com diretor, privada, diurno, Belém)

Professores e diretores apresentam uma visão mais positiva do que a dos alunos em relação aos espaços e à infra-estrutura da escola. E, mesmo entre os alunos, observa-se um nítido contraste entre as prioridades indicadas por estudantes de escolas públicas e privadas. Enquanto os estudantes matriculados em escolas públicas demandam com maior intensidade centro de informática, laboratórios e computadores, os de estabelecimentos de ensino privado requerem mais liberdade, atividades extraclasse e esportes, (ver Quadro 5.5)

QUADRO 5.5 - Prioridades para a escola, segundo citação dos alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola - 2002

Ordenação	Dependência Administrativa	
	Pública	Privada
1º	Centro de informática	Mais liberdade
2º	Laboratórios	Mais atividades extra-classe
3º	Mais computadores	Mais esporte
4º	Mais esporte	Carteiras de melhor qualidade
5º	Mais atividades extra-classe	Laboratórios
6º	Mais limpeza	Mais computadores
7º	Mais livros	Centro de informática
8º	Carteiras de melhor qualidade	Mais livros
9º	Mais liberdade	Mais limpeza
10º	Biblioteca	Biblioteca
11º	Mais tempo em sala de aula	Mais tempo em sala de aula

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Comparando a ordenação das prioridades **mais** citadas por dependência administrativa, percebe-se que os alunos da rede pública dão preferência a itens mais relacionados aos espaços físicos e à infra-estrutura do que os de escolas privadas. Isso parece ser uma indicação não só da inexistência, mas também da maior precariedade das instalações físicas das escolas públicas, colaborando na reprodução das desigualdades sociais.

Embora esses dados reforcem a idéia corrente na sociedade brasileira de que as escolas privadas são mais bem estruturadas e equipadas do que as públicas, ela não é unânime entre todos os estudantes. Alguns alunos de escolas privadas declaram-se insatisfeitos com as condições de sua escola: *Parece até uma caixa de fósforos a quadra do colégio. Não dá nem para fazer educação física direito.*

A seguir, são apresentadas as percepções de alunos, professores, diretores e supervisores sobre diversas instalações escolares. São analisadas de modo a destacar as características, os problemas, as inadequações e as conseqüências para o processo de ensino e aprendizagem, bem como para o desenvolvimento das relações sociais.

5.2.1 Salas de aula

Constituída por grupos formais a partir de exigências institucionais baseadas em relações regulares e obrigatórias, as salas de aula são uma das dependências mais focalizadas quando os atores se referem às instalações da escola. Por ser o principal espaço destinado ao desenvolvimento de atividades pedagógicas, é justamente neste local que alunos e professores passam a maior parte do tempo.

As salas de aula possuem uma fisionomia própria e quando se diz que uma classe é boa ou que tem uma dinâmica de funcionamento, tem vida própria, ou quando é vista como um local sem energia, está se julgando a individualidade do coletivo. Segundo Durkheim a sala de aula "não é um simples aglomerado de sujeitos independentes uns dos outros" ela é um local privilegiado onde se dão "fenômenos de contágio, de desmoralização coletiva, de provocação mútua, de efervescência" (Durkheim, 1922: 79; 1925: 204/205).

A importância dos grupos de ensino, localizados nas salas de aula, resulta da circunstância de que as relações aí formadas e desenvolvidas

não só representam uma conseqüência da atividade nelas processada, mas também o entrecruzamento das atividades de todos os demais grupos de que se compõe a escola, e cuja dinâmica aí se reflete (Cândido, 1973).

Dentro da escola, a sala de aula é uma forte referência para os estudantes. Como na maioria dos casos, um grupo aí permanece durante pelo menos um ano letivo. É plausível supor que, neste período, os alunos tomem posse desse território e se identifiquem ou não com ele. Não é difícil pensá-la como um espaço cujos limites definem e separam diferentes agrupamentos, dando origem às turmas, nas quais os jovens interagem e formam grupos de amigos.

Assim, a sala de aula serve de cenário para outros acontecimentos da vida dos estudantes e professores. Cotidianamente, eles estudam, ensinam, trocam informações, cooperam, fazem novas amizades, discutem e namoram nesse espaço. Enfim, vivenciam diversos tipos de relações sociais que constituem a própria existência. É compreensível que todos os membros da comunidade escolar almejem salas de aula agradáveis e apropriadas.

Nota-se uma diferença de percepção entre alunos e professores com relação à sala de aula. Os professores tendem a avaliar mais positivamente as suas condições, elogiam a qualidade e enfatizam o compromisso da direção em superar as dificuldades: *Apesar das salas não serem ainda tão confortáveis, (...) acredito que a direção está trabalhando para melhorá-las.*

Os professores apresentam opiniões e expectativas distintas em relação ao local onde lecionam. Provavelmente, a satisfação dos professores de escolas públicas com os aspectos básicos necessários ao ensino decorre do estado de carência das escolas públicas, o que leva alguns docentes a fazer elogios quando as salas de aula oferecem um mínimo de conforto, tais como boa ventilação, carteiras em número suficiente para todos os alunos e espaço para circulação dentro da sala:

Mas tem um ótimo espaço físico, as salas são amplas, na sua grande maioria são bem arejadas, têm janelas grandes, tem carteira para todo mundo. Quer dizer, cabe a turma inteira. As turmas são grandes, mas cabe com tranqüilidade. Tem espaço para os professores andarem entre as carteiras e tal. (Grupo focai com professores, escola pública, diurno, Rio de Janeiro)

Nas escolas privadas, os elogios dizem respeito a aspectos mais sofisticados, tais como acústica, iluminação, ar-condicionado e mobília confortável: *As salas têm, no caso, a sonoridade, no caso não tem barulho. A gente não ouve o barulho da rua, é um bom projeto; Salas de aula elas são boas, são climatizadas. [Em] todas as carteiras o estofado é bom.*

Todavia, nem tudo é positivo na opinião dos professores. Tanto em escolas privadas quanto em públicas existem docentes insatisfeitos com as condições das salas de aula:

As cadeiras tinham que ser diferentes. Elas são muito duras, desconfortáveis. Falta ventilação, o quadro é ruim, as paredes estão muito sujas; não estou gostando. (Grupo focai com professores, escola pública, noturno, Teresina)

As salas de aula têm que passar por uma boa reforma. Uma reforma geral, trocar do piso às luminárias. Não é que não estejam limpas, existe uma rotina de limpeza, mas o aspecto é de sujeira por mais que se limpe, porque o piso é encardido, o quadro é velho, descascado, tudo isso dá um aspecto feio à sala, com certeza não ajuda o trabalho. (Grupo focai com professores, escola privada, diurno, Belém)

Os depoimentos de diretores e supervisores tendem a ser mais positivos. É comum destacarem o tamanho das salas de aula, ressaltando que elas são *grandes* ou enfatizando que elas são *excelentes*. No entanto, muitas vezes, o motivo de orgulho resume-se ao básico: *A escola tem um aspecto físico muito bom. Nós temos vinte salas de aula, todas com ventiladores, todas limpas, com quadros novos e carteiras.* Essa postura pode estar ligada a uma tendência, entre alguns diretores, de defender a escola que representam, amenizando os problemas ou alertando que eles serão corrigidos: *Bom, está bom, tem umas classes [com] cadeiras que estão meio mal ajeitadas. As paredes, às vezes, têm que dar uma pintada, mas isso se faz no final do semestre.*

Os alunos, por sua vez, tendem a expressar opiniões mais críticas. Entretanto, mesmo entre eles, é possível notar opiniões diferentes, conforme a dependência administrativa focalizada. Por exemplo, estudantes de escolas públicas apresentam uma avaliação mais severa do que os alunos de escolas privadas sobre as salas de aula (Ver Tabela 5.1).

TABELA 5.1 - Média da avaliação dos alunos do ensino médio sobre a qualidade das salas de aula, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital ²	Dependência Administrativa		Total
	Pública	Privada	
Belém	4,8	7,8	5,3
Belo Horizonte	5,3	6,7	5,6
Cuiabá	5,9	7,1	6,1
Curitiba	6,0	7,2	6,3
Goiânia	5,2	6,5	5,4
Macapá	5,6	7,0	5,8
Maceió	5,0	6,4	5,6
Porto Alegre	5,2	6,9	5,7
Rio Branco	6,3	7,0	6,4
Rio de Janeiro	5,6		5,6
Salvador	4,7		4,7
São Paulo	5,1	6,6	5,6
Teresina	5,5	7,2	6,1

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Vaiando desta escola, que nota (escala de 0 a 10) você dá a cada um dos itens abaixo? ...*

Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que as médias são diferentes em um nível de significância de 5%.

Para todas as capitais, a média das notas atribuídas às salas de aula por alunos de escolas públicas foi menor que a indicada pelos de escolas privadas. Os primeiros atribuem notas entre 6,3, em Rio Branco, a 4,7, em Salvador. Já entre os alunos da rede privada, as notas variam de 7,8, em Belém, a 6,4 em Maceió. Observa-se, no entanto, que a distância entre a maior e a menor notas atribuída pelos estudantes de cada uma das redes é bem próxima (1,6 ponto na rede pública e 1,4 ponto na rede privada), o que sugere certa homogeneidade de percepção entre as distintas capitais. As notas indicam uma insatisfação geral.

Uma grande parcela dos entrevistados tece severas críticas às condições físicas desses ambientes. As salas de aula em condições precárias são um problema que afeta, principalmente, a escola pública. Em geral, as salas são ruins e acabam servindo de motivo de piada entre os alunos.

QUADRO 5.6 - Não tem porta

Grupo focal com alunos, escola pública, diurno, Goiânia

Não tem porta na sala de aula, os alunos mesmo brincam com os professores: "fecha a porta". Ou, às vezes, quando tem [porta], não fecha.

Algumas salas, também em escolas públicas, apresentam problemas de alagamento quando chove: *Na minha sala já tivemos que trocar de sala porque quando chove alaga tudinho, não tem condições.* O que, segundo os alunos, representa um risco: *Quando chove na minha sala, goteja tanto no lado de dentro como no de fora. Tem a questão do mofo que provoca alergia; é ruim de assistir aula.*

Em uma escola pública, foi apontado que as paredes são pintadas com cores escuras ou em tons estressantes que prejudicam a vista, os olhos: *Tipo se você entra em uma sala que é meio escura, aí põe um vermelhão, fica aquele ambiente pesado. Então eu acho que o negócio é o azul. Tinha que mudar, porque dói nos olhos.* As condições de conservação dos equipamentos e da mobília também colaboram para uma avaliação negativa dos alunos. Há relatos de escolas onde *o quadro negro é todo pichado ou onde falta giz.* Apesar de as reclamações serem mais comuns na rede pública, há alunos da rede privada que consideram *ruim o espaço: A nossa sala não tem vidros atrás e as cortinas... Está tudo rasgado, está curta a cortina.*

Assim como os alunos, os professores das escolas públicas também tendem a dar notas mais baixas ao estado das salas de aula do que seus colegas da rede privada. Em todas as capitais pesquisadas, pode-se observar que as notas médias atribuídas pelos professores de escolas públicas para a qualidade das salas de aula é inferior à nota dada pelos docentes de estabelecimentos privados. Os primeiros conferem notas entre 7,1, no Rio de Janeiro, a 4,7, em Belém. Entre os de escolas privadas, as notas médias variam de 8,6, em Macapá e Rio Branco a 7,5, em Belo Horizonte. Em Belém, pode-se observar a maior discrepância entre a percepção dos professores de escolas públicas e privadas (Ver Tabela 5.2).

TABELA 5.2 - Média da avaliação dos professores do ensino médio sobre a qualidade das salas de aula, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital	Dependência Administrativa		Total
	Pública	Privada	
Belém	4,7	8,3	5,5
Belo Horizonte	6,9	7,5	7,2
Cuiabá	6,0	8,5	7,1
Curitiba	6,2	8,1	7,1
Goiânia	6,3	8,0	7,0
Macapá	5,8	8,6	6,5
Maceió	5,8	8,4	7,2
Porto Alegre	6,3	8,0	7,3
Rio Branco	6,4	8,6	7,3
Rio de Janeiro	7,1		7,1
Salvador	5,3		5,3
São Paulo	6,0	8,0	7,5
Teresina	6,4	8,4	7,2

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Falando desta escola, que nota (escala de 0 a 10) você dá a cada um dos itens abaixo?*

... Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 6.673.

Comparando as notas de alunos e professores, verifica-se que os docentes, em média, atribuem notas um pouco mais elevadas do que os alunos, o que reforça a percepção de que os alunos tendem a ser mais críticos (Ver Tabelas 5.1 e 5.2).

A ventilação e a inadequação do espaço às condições climáticas é um dos itens mais destacados quando se critica a qualidade das salas de aula. Por exemplo, um número relevante de alunos reclama das salas quentes e abafadas *ficando difícil de respirar*, o que, ainda segundo eles, prejudica a aprendizagem: *Mas se você está numa sala onde não tem um ventilador funcionando, o calor é super intenso (...). Então, não tem como você prestar atenção numa aula se você está se sentindo mal fisicamente.*

Soluções de engenharia e projetos arquitetônicos inadequados ao clima brasileiro - adotados, às vezes, sob a argumentação de baixar os custos da edificação — são citados pelos alunos como causas da luminosidade e do calor excessivos: *Na minha sala a gente fica com sol na*

cara. Não dá para escrever direito. O papel ilumina assim. Quase não se enxerga. E não é somente a minha sala não. Além de problemas de engenharia, muitos alunos de escolas públicas e alguns de privadas, apontam a falta de ventiladores ou de aparelhos de ar-condicionado: A nossa turma, com cinquenta e um alunos, tem um ventilador e quase caindo na nossa cabeça; ar-condicionado é só enfeite, não funciona. Ventilador, quando tem quatro só funcionam dois.

Em nove das treze capitais pesquisadas, mais de 44% dos alunos responderam que as *salas de aula são abafadas, quentes demais*. Percentuais inferiores a esse patamar são assinalados somente em Belo Horizonte (36,4%), São Paulo (34%) e Curitiba (30,7%) (Ver Tabela 5.3).

TABELA 5.3 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a opinião das salas de aula serem abafadas, quentes demais e capitais das Unidades de Federação - 2002'

Capital	Sala de aula abafada	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Sim	51,5	16,9	46,1
	Não	48,5	83,1	53,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte ³	Sim	34,4	44,8	36,4
	Não	65,6	55,2	63,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Sim	54,9	49,0	53,8
	Não	45,1	51,0	46,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba ³	Sim	31,0	29,8	30,7
	Não	69,0	70,2	69,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia ²	Sim	44,5	44,2	44,5
	Não	55,5	55,8	55,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Sim	55,4	17,8	50,5
	Não	44,6	82,2	49,5
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 5.3 - (continuação)

Capital	Sala de aula abafada	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Maceió	Sim	53,8	37,9	47,2
	Não	46,2	62,1	52,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Sim	47,3	44,2	46,4
	Não	52,7	55,8	53,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Sim	57,4	39,9	55,0
	Não	42,6	60,1	45,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Sim	47,9		47,9
	Não	52,1		52,1
	Total	100,0	...	100,0
Salvador ³	Sim	42,9		42,9
	Não	57,1		57,1
	Total	100,0	...	100,0
São Paulo ³	Sim	27,9	45,5	34,0
	Não	72,1	54,5	66,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina ³	Sim	67,5	34,8	56,8
	Não	32,5	65,2	43,2
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Pensando um pouco no espaço físico desta escola, marque o que está de acordo com a sua opinião. ...*

Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que não há uma associação entre as variáveis dependência administrativa e opinião.

(3) Há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança de 95%.

Ainda de acordo com a Tabela 5.3 é possível verificar diferenças relevantes entre as opiniões dos alunos de escolas privadas e públicas. Com exceção de Belo Horizonte e São Paulo - onde os alunos da rede privada se mostram mais insatisfeitos com o calor nas salas de aula do

que seus colegas da rede pública, e em Goiânia e Porto Alegre onde as diferenças não são significativas -, nas demais cidades, os percentuais são sempre piores na rede pública. Entre as capitais pesquisadas, os percentuais de insatisfação para a rede pública variam de 67,5%, em Teresina, a 27,9% em São Paulo. Na rede privada, as variações vão do máximo de 44,2% em Porto Alegre ao mínimo de 16,9% em Belém.

Os professores de escolas públicas também se mostram insatisfeitos com o calor e a falta de ventilação das salas de aula. Neste aspecto, são tão críticos e severos quanto os alunos: (...) *além disso, a sala é quente e escura*. E mister ressaltar que o calor, de acordo com os depoimentos dos professores, não é um problema restrito à realidade das escolas públicas, mas também é vivenciado em escolas privadas: *Ainda há algumas salas que dificultam o trabalho por causa do calor. O 2º "A", por exemplo, [no] sexto horário em dia de calor é trucidante*.

Naturalmente, o calor se torna um agravante nas regiões mais quentes do país, prejudicando as condições de ensino e aprendizagem, como ressaltam alguns professores: *O clima daqui do nosso Estado... Se pudessem as salas de aula ser climatizadas, terem um ambiente melhor, eu acho que a aprendizagem também seria melhor porque o calor é muito*.

Outro fator que causa desconforto dos alunos é a dimensão das salas de aula. Quando o assunto é *salas de aula apertadas*, os alunos de escolas privadas são mais críticos do que os das escolas públicas. Nas onze capitais onde os resultados podem ser comparados, constata-se que, em oito, as porcentagens de insatisfação dos alunos da rede privada são maiores. Somente em Belém, Macapá e Porto Alegre o grau de insatisfação dos alunos de escolas públicas com o tamanho das salas de aula é superior ao dos estudantes de escolas privadas (ver Tabela 5.4)

Chama atenção a superlotação das salas de aula no período noturno, especialmente no início do ano: *As salas são muito pequenas em relação ao número de alunos que são colocados no início do ano. Cinqüenta alunos onde comporta trinta e cinco*. Muitas vezes, a superlotação não ocorre porque a sala é pequena, mas porque há excesso de alunos: *Olha, aqui, como você pode ver, as salas não são pequenas. O problema é que são cinqüenta, cinqüenta e dois alunos em cada uma. Então, não tem jeito, fica apertado*. Para alguns alunos, os diretores de escolas privadas colocam muitos estudantes em uma sala a fim de aumentar o lucro: *O lema é: - Vamos colocar aqui o maior número de pessoas que der na mesma sala*.

TABELA 5.4 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a opinião das salas de aula serem apertadas e capitais das Unidades de Federação - 2002¹

Capital	Sala de aula apertada	Dependência Administrativa (%)		Total ³
		Pública	Privada	
Belém	Sim	15,7	9,2	14,6
	Não	84,3	90,8	85,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Sim	16,3	20,5	17,1
	Não	83,7	79,5	82,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Sim	11,3	15,3	12,2
	Não	88,7	84,7	87,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba ²	Sim	15,9	16,4	16,0
	Não	84,1	83,6	84,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Sim	12,3	26,3	14,9
	Não	87,7	73,7	85,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Sim	18,0	14,3	17,5
	Não	82,0	85,7	82,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Sim	9,0	13,9	11,1
	Não	91,0	86,1	88,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Sim	12,1	11,0	11,8
	Não	87,9	89,0	88,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Sim	8,5	12,0	9,0
	Não	91,5	88,0	91,0
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 5.4 - (continuação)

Capital	Sala de aula apertada	Dependência Administrativa (%)		Total ³
		Pública	Privada	
Rio de Janeiro	Sim	13,6		13,6
	Não	86,4		86,4
	Total	100,0	...	100,0
Salvador	Sim	17,4		17,4
	Não	82,6		82,6
	Total	100,0	...	100,0
São Paulo	Sim	7,0	15,9	10,0
	Não	93,0	84,1	90,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Sim	9,2	18,5	12,5
	Não	90,8	81,5	87,5
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Pensando um pouco no espaço físico desta escola, marque o que está de acordo com a sua opinião. ...*

Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que não há uma associação entre as variáveis dependência administrativa e opinião.

(3) Há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança de 95%.

A média de alunos por turma também é bastante elevada, segundo os docentes. As maiores médias, tanto das escolas públicas (45,4) quanto das privadas (49,3), se encontram em Belém. Na capital do Rio Grande do Sul estão as menores médias assinaladas tanto pelos professores de escolas públicas (31,5) quanto de escolas privadas (33,6) (Ver Tabela 5.5).

Ainda de acordo com a Tabela 5.5, percebe-se que em seis das onze capitais, as escolas privadas possuem mais alunos por sala do que as escolas públicas, segundo informação dos professores. Entretanto, os dados do Censo Escolar do MEC para 2001 indicam uma tendência oposta. Quando considerado todo o universo, e não apenas as capitais selecionadas, a média de alunos por turma nas escolas públicas urbanas era de 38,7, enquanto nas escolas privadas era de 32,3.

TABELA 5.5 - Média de alunos por turma dos professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital	Dependência Administrativa		Total
	Pública	Privada	
Belém	45,4	49,3	46,2
Belo Horizonte	40,7	44,1	42,4
Cuiabá	36,6	36,1	36,4
Curitiba	37,1	39,1	38,0
Goiânia	38,0	41,6	39,6
Macapá	42,6	38,6	41,6
Maceió	42,4	39,8	40,9
Porto Alegre	31,5	33,6	32,8
Rio Branco	39,3	40,2	39,7
Rio de Janeiro	43,4		43,4
Salvador	42,7		42,7
São Paulo	43,1	35,4	37,3
Teresina	43,7	42,1	43,1

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensina Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Em média, você tem tido turmas compostas por quantos alunos?*

... Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 6.481.

Seja nas escolas públicas, seja nas escolas privadas, o excesso de alunos por sala de aula, mencionado por aproximadamente quatro em cada dez docentes, é um dos cinco principais problemas da escola. O percentual de professores de escolas públicas que citam *alunos demais por sala de aula* como uma das principais dificuldades que enfrentam no ambiente escolar varia de 57,6%, em São Paulo, a 20,5%, em Porto Alegre. Nas escolas privadas, esse percentual vai de 62,5%, em Belo Horizonte, a 18,3%, em Macapá (ver Tabela A - 5.2, anexa).

A proporção de estudantes que menciona o excesso de alunos por sala de aula é muito inferior à constatada entre os professores. Nas escolas públicas, o percentual de estudantes que mencionam este problema varia entre 17,3%, em Belo Horizonte a 5,2%, em Maceió. Nas escolas privadas, o maior percentual também é registrado em Belo Horizonte, 35,0%, e o menor em Curitiba e Porto Alegre, 14,4%. Além

disso, em cada uma das capitais pesquisadas, pode-se observar que o percentual de alunos de escolas privadas que mencionam este problema é superior ao percentual assinalado pelos estudantes de escolas públicas (ver Tabela A - 5.1, anexa).

Professores frisam que a quantidade de alunos por sala de aula é um problema porque limita as atividades, dinâmicas e exercícios alternativos, que escapem dos métodos tradicionais de ensino e que favoreçam a interação entre os estudantes, podem ficar inviabilizados.

Outro efeito negativo é a queda do rendimento dos estudantes: *A questão de número de alunos em sala está acima do que a gente deveria ter (...) a gente trabalha sempre contornando dificuldade, dando aquele jeitinho, mas a gente não consegue ter o rendimento que deveria ter.* As salas de aula com muitos alunos favorece à formação de turmas muito heterogêneas, que comprometem, principalmente, o desempenho de alunos que se encontram com defasagem em relação ao conteúdo; dificultando o trabalho do professor e facilitando a dispersão dos alunos.

Membros da comunidade escolar destacam que as salas de aula apresentam uma série de problemas e inadequações que prejudicam o processo de ensino e aprendizagem. São problemas estruturais de falta de espaço e precariedade de equipamentos e mobília. Chamam a atenção as diferenças entre as redes privada e pública. Enquanto na primeira o número excessivo de alunos parece ser a mais forte causa de insatisfação de alunos e professores, nas escolas públicas os depoimentos revelam um quadro generalizado de carências a ponto de os professores se considerarem privilegiados por trabalharem em salas de aula com o mínimo de estrutura.

5.2.2 Laboratórios de Informática

A implantação de uma infra-estrutura de telecomunicações, os avanços das bandas de transmissão por meio de fibra ótica, o crescimento da capacidade de processamento dos microprocessadores impulsionam e constituem o que se denominam novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC).

As NTIC têm potencial para oferecer várias vantagens a seus usuários. A principal delas é facilitar acesso ao vasto volume de

informação, cujo meio mais conhecido é a Internet. Poucos ignoram hoje a importância que a informática e a Internet têm nos processos de armazenamento, divulgação e difusão de informações. Cada vez mais, são instrumentos que fazem parte do dia-a-dia no trabalho, em casa e até mesmo no lazer.

Assim, NTIC podem desempenhar um importante papel social, não só quanto a abertura para o mercado de trabalho, como pela ampliação das oportunidades de informação. (Nanthikesan, 2000). A UNESCO, em sua 28ª Reunião da Conferência Geral (1995), apresentou documento orientador - "A UNESCO e a Sociedade da Informação para Todos" - frisando que, com relação aos países em desenvolvimento, não há dúvidas sobre a importância da participação na sociedade da informação. No campo educacional tais tecnologias são um complemento das técnicas pedagógicas tradicionais, para permitir que os sistemas educacionais possam adaptar-se às diferentes necessidades de aprendizagem e formação das sociedades.

No entanto, a concretização das potencialidades da utilização da informática, especialmente da Internet, depende do acesso a um computador e, em alguns casos, a uma linha telefônica, realidade ainda distante da maioria absoluta dos brasileiros. Segundo dados do IBOPE E-rating, o Brasil possuía 14 milhões de pessoas com acesso à Internet em suas residências em junho de 2002, o que representa aproximadamente 13% da população. Ainda, segundo o IBOPE, 80% dos internautas pertencem às classes A e B, 16% à classe C e apenas 4% às classes D e E. Com efeito, o que poderia representar uma oportunidade de democratização da informação e, conseqüentemente, de inclusão social, na verdade tem se configurado como mais uma barreira, criando um novo tipo de exclusão: a digital.

Os dados apurados nesta pesquisa apontam que a exclusão digital é percebida entre os jovens como uma exclusão de fato, que limita suas possibilidades. Uma das principais reivindicações dos alunos das escolas, tanto privadas quanto públicas, são os laboratórios de informática, como pode ser constatado na Tabela 5.6.

A Tabela 5.6 demonstra a grande disparidade entre as indicações dos alunos das redes privada e pública. A proporção de estudantes de

escolas privadas que demandam centros de informática é significativamente menor que os da rede pública. Nas escolas privadas, a porcentagem de alunos que solicitam centros de informática varia de 66,1% em Teresina a 15,5% em Porto Alegre. Nas escolas públicas, essa variação vai de 86,3% em Goiânia a 47,8% em Curitiba. Observa-se, portanto, maior heterogeneidade de situações quando a tal demanda, entre capitais, no caso das escolas privadas.

TABELA 5.6 - Proporção de alunos do ensino médio que citaram "centro de informática" como prioridade na escola, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital	Dependência Administrativa (%)		Total
	Pública	Privada	
Belém	71,2	36,8	66,3
Belo Horizonte	72,1	18,0	62,1
Cuiabá	77,2	43,8	70,9
Curitiba	47,8	16,6	40,7
Goiânia	86,3	46,8	79,8
Macapá	81,9	47,3	77,7
Maceió	82,7	43,2	66,6
Porto Alegre	73,6	15,5	57,9
Rio Branco	68,9	60,3	67,8
Rio de Janeiro	74,0		74,0
Salvador	73,5		73,5
São Paulo	59,5	20,2	46,0
Teresina	56,3	66,1	59,4

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *O que você mais gostaria que tivesse nesta escola?*

... Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

Os alunos, em seus depoimentos, vêm no domínio da informática um meio de aproximar o ensino da realidade, tornando-o mais útil: *Não é prático como deveria ser. A questão da informática, laboratório, coisas assim que podiam ser mais utilizadas para tornar o ensino mais prático.* Já para os professores conhecer informática e, em especial, ter acesso à internet é importante para que *o aluno abra mais a mente, para conhecer*

mais as coisas. O acesso à informática está ligado à idéia de *escola moderna*. Os docentes demandam *laboratórios virtuais* e sonham com o dia em que vão *entrar na sala e os alunos todos estarão ligados a um computador*. Ou, ainda, *desejam ter em cada sala um computador para facilitar o ensino*.

O desejo dos alunos e professores encontra eco na opinião de diretores e supervisores, os quais também almejam a construção de novos centros de informática, ou a ampliação e modernização dos já existentes: *Precisa equipar mais, eu acho que precisa ter uma utilização melhor*.

Alguns supervisores relatam casos de escolas que já se equiparam com bons centros de informática. Mas, para outras escolas, esse ainda é um grande desafio a ser superado. Em uma escola privada, o supervisor ressalta que: *O laboratório de informática é de primeiro mundo, com todos os programas, Internet, que nem nas universidades há*. Mas em outros casos, como o de uma escola pública, a sala de computação, como também é chamado esse espaço, encontra-se *fechada por falta de computadores*.

Os dados do Perfil da Educação Brasileira, referentes ao ano de 2001²³, apontam que 55,9% dos estabelecimentos brasileiros de ensino médio possuem laboratórios de informática, os quais atendem a cerca de 50,3% do total de alunos matriculados neste nível de ensino. Para as treze capitais pesquisadas, o Perfil informa que as maiores porcentagens de escolas aparelhadas com laboratórios de informática são: Curitiba (86,5%), São Paulo (82,9%) e Belo Horizonte (76,5%). No outro extremo, as que possuem menor cobertura são: Goiânia (25,8%), Macapá (29,9%) e Cuiabá (35,5%). A comparação entre esses dois conjuntos reforça a idéia, já apresentada, que existem grandes diferenças regionais em termos de infra-estrutura nas escolas de ensino médio (ver Tabela 5.7).

²³ O Perfil da Educação Brasileira apresenta estatísticas para os níveis e modalidades de ensino básico e superior (graduação), contemplando aspectos referentes às condições de oferta, acesso e participação, eficiência e rendimento e contexto socio-demográfico. As informações desse banco de dados encontram-se disponíveis por município, unidade da federação, região geográfica e Brasil no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). <http://www.inep.gov.br/estatisticas/perfil/default.asp>, acesso em 24 jan. 2003.

TABELA 5.7 - Proporção de escolas e alunos matriculados no ensino médio atendidos por laboratórios de informática, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002

Capital	Atendimento por laboratório de informática (%)	
	Escola	Aluno
Belém	54,5	42,1
Belo Horizonte	76,5	74,5
Cuiabá	35,5	28,4
Curitiba	86,5	81,5
Goiânia	25,8	32,7
Macapá	29,9	31,4
Maceió	46,3	58,8
Porto Alegre	69,2	76,2
Rio Branco	53,5	59,3
Rio de Janeiro	51,6	62,7
Salvador	73,1	66,3
São Paulo	82,9	82,2
Teresina	61,1	48,5

Fonte: INEP/MEC, Censo Escolar, 2002.

Embora os dados oficiais indiquem um número razoável de laboratórios de informática (sem, no entanto, informar sobre a sua qualidade), os depoimentos demonstram que o acesso dos alunos a essas instalações é, em muitos casos, restrito. Chama a atenção que o problema, segundo as declarações dos alunos, não é somente falta de computadores ou de laboratórios de informática. Por vezes, a escola possui os equipamentos e as instalações, porém elas ficam ociosas. São vários os modos como essa restrição se dá no cotidiano na escola, geralmente repetindo padrões já analisados — as instalações simplesmente ficam fechadas, faltam funcionários para atender aos usuários ou o acesso só é permitido em situações especiais: *Nós temos os computadores aqui, mas a gente não pode nem utilizar. Disseram para mim uma vez. Eu perguntei se eu poderia utilizar o computador daqui para fazer um trabalho, colocaram tanto defeito no computador que eu desisti.*

Em algumas escolas, somente os alunos que já têm conhecimento prévio podem usar os computadores: *Apesar dessa escola ter laboratório de informática, não está disponível a todos os alunos, não são todos os alunos, são alguns alunos só os que sabem utilizar.* Em outras, os laboratórios de informática ficam fechados à noite, inviabilizando o acesso dos alunos do noturno: *Apesar de que o colégio tem computadores, não é disponível para o turno da noite.*

A falta de pessoal treinado para ensinar dificulta o acesso dos alunos: *Parece que é pra enfeite esses computadores que estão aí. (...) Não tem professor pra informática. Não tem professor adequado pra ensinar a gente.* A falta de manutenção, o acesso restrito e de recursos de várias ordens são outros impedimentos ao acesso aos laboratórios de informática citado pelos alunos.

QUADRO 5.7 - Falam que tem computador

Grupo focal com alunos, escola pública, diurno, Goiânia Grupo focal com alunos, escola pública, noturno, Salvador

[Queria] que tivesse computador e que todo mundo pudesse usar. Porque falam que nessa escola tem computador, só que até hoje só vi dois. Um que tem na secretaria e um que tem na sala vizinha. Mas o problema é que a maioria dos computadores está em manutenção e não existe a manutenção. E os melhores computadores que chegam pra escola estão onde? Na biblioteca. E a mocinha jogando paciência e tratando mal os alunos que chegam pra procurar, fazer uma pesquisa. (...) Como o restante, está lá tudo entulhado. Por quê? Falta fita, falta manutenção. Quando o aluno do segundo ano vai chegar lá e ter uma base no computador?

Além da restrição ao uso da sala de informática, outra dificuldade apontada é o fato de os computadores e a internet serem pouco utilizados como recurso didático nas aulas, como mostra a Tabela 5.8, e também não tê-lo em casa. (como se analisa no capítulo 2).

TABELA 5.8 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a utilização de computador e internet nas aulas e capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital ²	Utilização de computador e internet nas aulas	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Usa	20,3	37,8	22,9
	Não Usa	79,7	62,2	77,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Usa	5,9	76,7	19,6
	Não Usa	94,1	23,3	80,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Usa	12,0	39,8	17,5
	Não Usa	88,0	60,2	82,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba ³	Usa	48,4	85,2	57,1
	Não Usa	51,6	14,8	42,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Usa	2,9	28,7	7,4
	Não Usa	97,1	71,3	92,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Usa	6,5	52,1	13,0
	Não Usa	93,5	47,9	87,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Usa	17,6	42,9	28,5
	Não Usa	82,4	57,1	71,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Usa	18,8	79,2	35,6
	Não Usa	81,2	20,8	64,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Usa	15,8	9,5	15,0
	Não Usa	84,2	90,5	85,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Usa	17,7		17,7
	Não Usa	82,3		82,3
	Total	100,0	...	100,0

TABELA 5.8 - (continuação)

Capital ²	Utilização de computador e internet nas aulas	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Salvador	Usa	23,9		23,9
	Não Usa	76,1		76,1
	Total	100,0		100,0
São Paulo	Usa	16,9	72,6	36,3
	Não Usa	83,1	27,4	63,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Usa	41,8	20,9	34,6
	Não Usa	58,2	79,1	65,4
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Quais das alternativas abaixo são usadas nas aulas desta escola: ...*

Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que há uma associação entre as variáveis dependência administrativa e uso.

(3) Não há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança de 95%.

Tomados em conjunto, os dados apontam para uma baixa utilização do computador e da Internet nas aulas. A exceção, tanto na rede privada, quanto na pública, é Curitiba, capital em que esses recursos são mais utilizados. Os dados também revelam que a proporção de utilização do computador em aula na rede privada são relativamente mais altos do que na pública. Isso ocorre, por exemplo, em Belo Horizonte, onde apenas 5,9% dos alunos das escolas públicas declararam que os computadores e a Internet são usados em aula, frente a 76,7% da rede privada. Em cidades como Teresina e Rio Branco, a utilização dos computadores e da Internet nas aulas são mais intensas na rede pública do que na privada. Em contrapartida, em cidades como Goiânia e Belo Horizonte, quase a totalidade dos alunos da rede pública não tem aulas com esse recurso.

O fato de uma parcela significativa dos professores não saber utilizar as tecnologias de informática contribui para a baixa utilização desses recursos em sala de aula. Como pode ser observado na Tabela 5.9, em seis de onze capitais, em torno de 10% a 15% dos professores admitem que não dominam informática.

TABELA 5.9 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo o conhecimento de informática e capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital	Conhecimento de informática	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Sabe	83,5	97,8	86,7
	Não sabe	16,5	2,2	13,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Sabe	88,0	97,8	92,9
	Não sabe	12,0	2,2	7,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Sabe	82,7	92,8	87,3
	Não sabe	17,3	7,2	12,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Sabe	91,0	98,5	94,6
	Não sabe	9,0	1,5	5,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Sabe	75,4	94,1	83,3
	Não sabe	24,6	5,9	16,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Sabe	84,2	92,3	86,2
	Não sabe	15,8	7,7	13,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Sabe	81,7	95,1	89,4
	Não sabe	18,3	4,9	10,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Sabe	86,2	98,8	93,7
	Não sabe	13,8	1,2	6,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Sabe	89,5	96,2	92,1
	Não sabe	10,5	3,8	7,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Sabe	88,3		88,3
	Não sabe	11,7		11,7
	Total	100,0	...	100,0

TABELA 5.9 - (continuação)

Capital	Conhecimento de informática	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Salvador	Sabe	89,4		89,4
	Não sabe	10,6		10,6
	Total	100,0		100,0
São Paulo	Sabe	92,8	98,4	96,9
	Não sabe	7,2	1,6	3,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Sabe	87,1	93,4	89,6
	Não sabe	12,9	6,6	10,4
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Você sabe usar computadores, sabe informática?*

... Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 6.612.

No entanto, chamam a atenção novamente as discrepâncias entre redes privada e pública. Comparando os dados por dependência, percebe-se que os professores das escolas públicas estão em desvantagem. Nessas, a porcentagem de professores que não dominam a informática varia de 24,6%, em Goiânia, a 7,2%, em São Paulo. Nas escolas privadas essa mesma variação é de 7,7%, em Macapá, a 1,2%, em Porto Alegre.

Para os professores de escolas públicas: *Não é só botar o computador na escola, é preciso capacitá-los, pois não sendo adaptados para trabalhar com computadores os professores continuam sempre usando giz.* Na opinião dos docentes, deveria haver mais investimento por parte do governo em treinamento de informática. Outros também ressaltam que falta aperfeiçoamento, pois *alguns professores trabalham com computador mais como uma máquina de escrever do que um computador realmente.* Assim, os computadores são mais utilizados pelos funcionários da administração do que pelos alunos e professores: *Os computadores que chegaram, ao invés de serem usados para os alunos trabalharem, foram usados na matrícula.*

A falta de capacitação dos professores gera problemas com os alunos. Como um professor indica, existem *vários alunos que têm computador em casa e, por isso, têm mais conhecimento e agilidade para usar o*

equipamento do que os próprios docentes. Pode-se inferir, que as desigualdades entre professores e alunos quanto ao acesso a recursos de informática fragiliza a legitimidade daqueles nas relações com os alunos. Devido à restrição do uso dos centros de informática, poucos são os alunos que aprendem a usar o computador nas escolas, como mostra a Tabela 5.10.

TABELA 5.10 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a indicação de que aprende computação e capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital ²	Aprende computação	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Sim	21,6	33,6	23,5
	Não	78,4	66,4	76,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Sim	7,0	46,8	14,7
	Não	93,0	53,2	85,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Sim	14,0	30,8	17,4
	Não	86,0	69,2	82,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba ³	Sim	47,8	71,2	53,2
	Não	52,2	28,8	46,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Sim	7,4	22,2	10,0
	Não	92,6	77,8	90,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Sim	9,8	44,9	14,6
	Não	90,2	55,1	85,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Sim	15,7	43,4	27,6
	Não	84,3	56,6	72,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Sim	21,8	55,8	31,2
	Não	78,2	44,2	68,8
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 5.10 - (continuação)

Capital ²	Aprende computação	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Rio Branco	Sim	18,6	16,3	18,3
	Não	81,4	83,7	81,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Sim	19,9		19,9
	Não	80,1		80,1
	Total	100,0		100,0
Salvador	Sim	21,8		21,8
	Não	78,2		78,2
	Total	100,0		100,0
São Paulo	Sim	13,8	65,6	31,9
	Não	86,2	34,4	68,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Sim	42,0	26,7	36,8
	Não	58,0	73,3	63,2
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UN ESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Indique quais das coisas abaixo você aprende nesta escola. ...*

Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que há uma associação entre as variáveis dependência administrativa e aprendizado.

(3) Não há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança de 95%.

A proporção de estudantes que não aprende a usar computador na escola é maior na rede pública do que na rede privada. Exceções são as capitais Rio Branco e Teresina. Entre as escolas públicas, o percentual varia de 93%, em Belo Horizonte e 92,6%, em Goiânia a 52,2%, em Curitiba. Nas escolas privadas, a proporção de alunos que diz não aprender a usar computador na escola varia de 83,7%, em Rio Branco a 28,8%, também em Curitiba.

A inclusão digital exige que se vá além da universalização dos recursos de informática e telecomunicações. É preciso pensar na qualidade dos conteúdos transmitidos por esses meios e, ainda, na maneira mais rápida e eficaz de trazer os excluídos para as NTIC. Paralelamente, é preciso encontrar maneiras desses meios e equipamentos enriquecerem as práticas pedagógicas cotidianas.

A idéia de que a informática e a Internet são instrumentos, por si, suficientes para que as pessoas aprendam, não corresponde à realidade. Para isso, professores e alunos têm de dominar essas ferramentas, o que não é freqüente nas escolas, como se percebe nos dados e depoimentos. Além da falta de acesso, existem resistências e dificuldades para integrar esses meios ao cotidiano da comunidade escolar.

Considerando que, na sociedade, a escola é o espaço privilegiado das relações de ensino e aprendizagem, é plausível a expectativa de alunos e professores de que a escola ofereça condições mínimas de acesso às NTIC e, mais do que isso, os instrumentalize para usá-las.

5.2.3 Laboratórios de Ciências e Línguas

Laboratórios de ciências e línguas são percebidos como mais do que meros espaços dentro de uma escola. Eles são também recursos pedagógicos indispensáveis para a concretização do conhecimento, pois oferecem aos alunos a possibilidade de aprender a aprender (Gomes, 2000).

Os laboratórios são espaços onde a teoria se transfigura em realidade, o ensinamento abstrato se concretiza em ação, som ou imagem. Os diversos experimentos desenvolvidos nos laboratórios permitem aos alunos verificar empiricamente os conteúdos ensinados na escola. Porém, para que isso ocorra, os laboratórios precisam ser mais do que uma sala de aula com bancadas. Precisam ser ambientes equipados com máquinas, instrumentos de manipulação, recursos audiovisuais e tudo o que for necessário para transformar uma sala em um ambiente apropriado, a fim de que os alunos possam aprender experimentando, verificando.

Para alguns estudantes, as aulas expositivas ministradas com recursos convencionais, como o quadro-negro e o giz, tornam o ensino desinteressante e monótono. Mas quando se referem aos laboratórios, vários alunos enfatizam a relação desses espaços com a prática e com métodos de ensino mais dinâmicos, capazes de despertar o interesse e, conseqüentemente, colaborar na melhoria do rendimento escolar. Outros reforçam que seria bom ter *laboratórios (...) porque aí a gente não ficaria só na teoria*. Segundo eles, sem os laboratórios, *fica faltando uma parte importante, (...) que é a relação com a prática*.

Outros docentes se sentem desanimados com o fato de as escolas não possuírem laboratórios e material. Além do desânimo, esses professores

dizem que a falta desses equipamentos dificulta o processo de ensino-aprendizagem, criando situações que os faz repensar sua opção profissional: *Na biologia, a dificuldade é muito grande, é muito difícil você tentar enfiar na cabeça de um aluno. Então, isso desanima a gente a continuar na profissão.* Outro professor menciona a falta de recursos para ensinar os conteúdos de disciplinas como física, química e biologia, o que os força a dar aula de maneira convencional. (...) *Então o feito é ficar no giz que isso a gente pelo menos tem, giz.*

Como pode ser observado na Tabela 5.11, o investimento por parte da escola em construir, ampliar e melhorar os laboratórios é uma prioridade para aproximadamente dois terços dos alunos. Há grandes diferenças entre as escolas públicas e privadas, dependendo da capital. Em Belo Horizonte, 53,1% dos alunos das escolas públicas e 18,4% dos alunos das escolas privadas indicam o laboratório como uma prioridade, o que demonstra uma grande disparidade quanto à percepção de prioridades em termos de infra-estrutura.

TABELA 5.1 1 - Proporção de alunos do ensino médio que citaram "laboratórios (química, física, etc.)" como prioridade na escola, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital	Dependência Administrativa (%)		Total
	Pública	Privada	
Belém	70,2	60,0	68,7
Belo Horizonte	53,1	18,4	46,7
Cuiabá	67,1	45,7	63,1
Curitiba	46,2	20,4	40,3
Goiânia	69,2	61,3	67,9
Macapá	70,5	58,4	69,0
Maceió	79,2	59,0	71,0
Porto Alegre	47,5	16,7	39,2
Rio Branco	75,6	76,2	75,7
Rio de Janeiro	46,5		46,5
Salvador	69,7		69,7
São Paulo	32,1	27,7	30,6
Teresina	62,3	59,0	61,2

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *O que você mais gostaria que tivesse nesta escola?*

... Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

Verifica-se que Belo Horizonte, Curitiba, Porto Alegre e São Paulo são as capitais que apresentam as menores indicações de que os laboratórios são uma prioridade. Uma explicação possível é que essas capitais apresentam melhores condições no que toca às redes de laboratórios em escolas de ensino médio.

De acordo com o Perfil da Educação Brasileira 43,1% das escolas brasileiras de ensino médio possuem laboratórios de ciências. Estes atendem a 4.036.939 alunos, o que representa cerca de 48% do total matriculado nesse nível de ensino. Ainda tomando como base os dados do Perfil, verifica-se que entre as capitais analisadas nesta pesquisa, são exatamente Curitiba (86,7%), Porto Alegre (82,0%), Belo Horizonte (71,6%) e São Paulo (64,8%) que possuem as maiores percentagens de escolas aparelhadas com laboratórios de ciências.

Com base na Tabela 5.12, observa-se que, entre as treze capitais, são justamente essas quatro em que mais da metade dos alunos é atendida pelo laboratório de ciências. Dentro desse universo, chama a atenção o fato de que, em algumas cidades, menos de 1/3 dos alunos de ensino médio tem acesso a laboratórios, como ocorre em Belém (25,4%) e Cuiabá (25,4%). Comparando com Porto Alegre, onde 86,5% dos alunos têm acesso a laboratórios, ficam evidentes as diferenças socioeducacionais entre as regiões do país.

Embora a existência de laboratórios seja importante na opinião dos alunos, o fato de a escola dispor desse equipamento não é suficiente para que ocorra a articulação entre teoria e prática almejada. Como já foi dito, é preciso que os laboratórios sejam equipados e efetivamente utilizados, o que nem sempre ocorre.

A Tabela 5.13 demonstra que, segundo os alunos, os laboratórios são pouco usados como recurso pedagógico. Na rede pública, a indicação de que os laboratórios não são usados chega a 92% em Macapá, e a 89,9% em Salvador. Nas escolas privadas, as porcentagens diminuem em todas as capitais, mostrando que os alunos dessas escolas têm mais acesso aos laboratórios, contudo, não usufruindo uma situação ideal, pois entre esses, a indicação de não-utilização varia de 86,3%, em Rio Branco a 9,1%, em Curitiba.

TABELA 5.12 - Proporção de escolas e alunos matriculados no ensino médio atendidos por laboratórios de ciências, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002

Capital	Atendimento por laboratório de ciências (%)	
	Escola	Aluno
Belém	27,1	25,4
Belo Horizonte	71,6	74,5
Cuiabá	39,3	25,4
Curitiba	86,7	84,1
Goiânia	28,8	24,7
Macapá	21,2	22,9
Maceió	24,1	27,5
Porto Alegre	82,0	86,5
Rio Branco	35,8	25,9
Rio de Janeiro	46,7	45,4
Salvador	39,7	42,1
São Paulo	64,8	71,1
Teresina	48,5	45,6

Fonte: INEP/MEC, Censo Escolar, 2002.

TABELA 5.13 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a realização de aulas em laboratório e capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital ²	Aula em laboratório	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Sim	14,0	32,5	16,9
	Não	86,0	67,5	83,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte ³	Sim	30,5	88,8	41,7
	Não	69,5	11,2	58,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Sim	24,1	53,2	29,9
	Não	75,9	46,8	70,1
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 5.13 - (continuação)

Capital ²	Aula em laboratório	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Curitiba	Sim	54,6	90,9	63,1
	Não	45,4	9,1	36,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Sim	18,5	30,4	20,6
	Não	81,5	69,6	79,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Sim	8,0	39,0	12,3
	Não	92,0	61,0	87,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Sim	8,2	32,5	18,7
	Não	91,8	67,5	81,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre ³	Sim	42,3	83,7	53,8
	Não	57,7	16,3	46,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Sim	9,5	13,7	10,1
	Não	90,5	86,3	89,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro ³	Sim	43,1		43,1
	Não	56,9		56,9
	Total	100,0		100,0
Salvador	Sim	10,1		10,1
	Não	89,9		89,9
	Total	100,0		100,0
São Paulo ³	Sim	58,1	76,9	64,6
	Não	41,9	23,1	35,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Sim	23,3	26,3	24,3
	Não	76,7	73,7	75,7
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Quais das alternativas abaixo são usadas nas aulas desta escola. ...*

Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que há uma associação entre as variáveis dependência administrativa e uso.

(3) Não há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança de 95%.

Confrontando os números do MEC sobre a proporção de alunos que estudam em escolas que possuem laboratórios de ciências (Tabela 5.12) com a percentagem de alunos que afirmam ter aulas de laboratório (Tabela 5.13), é possível concluir que, embora muitos alunos tenham laboratórios em suas escolas, eles não são devidamente usados.

São vários os motivos apontados por alunos e professores para a não ou a má utilização dos laboratórios. O primeiro é o fato de eles serem equipados com aparelhos ultrapassados, os quais inviabilizam os experimentos:

A gente, por exemplo, não tem laboratório [que funcione] ... como é que a gente vai estudar Física, Química sem ter um laboratório [equipado] ... o laboratório daqui é precário ... não tem nada lá dentro: é uma sala com um quadro, só. (Grupo focai com alunos, pública, diurno, Cuiabá)

Olha, os laboratórios daqui são uma vergonha, não têm nada. Tem lá umas pipetas, um tubinho, no outro tem um esqueleto, só. Não dá para fazer experimento nenhum. (Grupo focai com alunos, escola pública, noturno, Goiânia)

O tamanho dos laboratórios, uma *salinha tão pequenininha*, também é apontado como uma das possíveis causas para o pouco uso desses espaços pelos alunos, assim como a grande quantidade de alunos por turma é outro empecilho. Para realizar de forma eficiente atividades nos laboratórios seria importante que as turmas fossem pequenas. Dessa forma, todos teriam a chance de utilizar os equipamentos e participar dos experimentos.

Verificou-se também que os laboratórios de línguas estrangeiras são um outro tipo de espaço reivindicado por alunos e professores.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, o MEC defende que o ensino de línguas estrangeiras modernas deve adquirir a:

configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo (...) assumindo a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos

essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciem sua integração num mundo globalizado" (BRASIL, 2002b: 147).

Ao incluir o aprendizado de línguas estrangeiras no ensino médio, a intenção é capacitar o aluno além da mera compreensão e (re)produção de enunciados no novo idioma, mas também torná-lo capaz de se comunicar efetivamente e ter acesso a uma formação mais ampla enquanto cidadão.

Nesse sentido, a demanda por laboratórios de línguas por alunos e professores apenas vem ao encontro das pretensões do MEC:

Eu não sei, tinha que ter uma sala com mais material tudo em inglês, e também espanhol para os que quisessem aprender mais, assim, igual aos cursinhos. Porque do jeito que está, só com aulinha na sala não dá, se a pessoa quer aprender tem que ir pagar um cursinho. (Grupo focai com alunos, escola privada, diurno, Belém)

Aqui não tem uma sala para dar aula de línguas, por exemplo. O professor de inglês, pra poder dar aula, tem que dar um inglês simplesmente instrumental e pronto e acabou. Como você vai dar aula de inglês para uma sala de quarenta alunos, onde não tem ambiente para colocar os alunos? Uma fita, uma fita de vídeo pra eles, não tem nada. (Grupo focai com professores, escola pública, noturno, Belo Horizonte)

Os laboratórios são, por excelência, espaços de articulação da teoria e da prática. Por isso, são um tipo de ambiente que pode estimular o gosto pelo conhecimento e pela própria escola, na medida em que o aluno pode participar mais ativamente da aula, deixando de ser um mero ouvinte.

Isso só é possível se os laboratórios forem equipados e se o currículo der espaço para recorrência a tal apoio. Como foi analisado, essa não é a realidade de muitas escolas, sendo comum a existência de laboratórios precários em termos de recursos e estrutura. Os laboratórios seriam também marginalizados pela exigência de ter que se cumprir currículos extensos, modelados para o acesso à educação superior.

5.2.4 Bibliotecas e Livros Didáticos

Segundo dados do Perfil da Educação Brasileira, dos 20.220 estabelecimentos de ensino médio existentes em todo o Brasil, 16.353 — isto é, aproximadamente 81% — possuem bibliotecas, atendendo a 7.082.082 alunos, o que significa aproximadamente 84% do total de estudantes matriculados nesse nível de ensino. Ainda segundo o Perfil, verifica-se que, das treze capitais selecionadas para esta pesquisa, Curitiba apresenta a maior porcentagem de escolas aparelhadas com bibliotecas (98%) e o Rio de Janeiro a menor (73%).

TABELA 5.14 - Proporção de escolas e alunos matriculados no ensino médio atendidos por bibliotecas, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002

Capital	Atendimento por biblioteca (%)	
	Escola	Aluno
Belém	73,7	81,2
Belo Horizonte	96,8	96,6
Cuiabá	65,7	79,6
Curitiba	98,0	98,7
Goiânia	77,3	80,2
Macapá	88,6	91,1
Maceió	80,0	73,3
Porto Alegre	97,6	96,1
Rio Branco	88,9	89,3
Rio de Janeiro	73,0	73,1
Salvador	83,1	89,3
São Paulo	85,8	84,0
Teresina	80,6	77,5

Fonte: INEP/MEC, Censo Escolar, 2002.

Segundo a percepção dos alunos, a falta de bibliotecas não é o pior problema da escola em termos de infra-estrutura e espaço. Quando se questiona o que mais eles gostariam de ter na escola, as bibliotecas aparecem como as menos citadas, perdendo espaço para laboratórios de

ciências, centros de informática, quadras de esporte, computadores, mais limpeza, mais livros e carteiras de melhor qualidade (ver Quadro 5.5).

Embora as bibliotecas sejam menos citadas do que outros espaços, a frequência com que elas são mencionadas não é desprezível na maioria das capitais, e em algumas é bastante alta. Vale destacar ainda que a maioria dos alunos que reivindica bibliotecas é da rede pública: *Olha, a escola precisa é de uma biblioteca*. Nessa rede, a biblioteca é prioridade destacada por 41,8% dos alunos, em Belém e por 8,3%, em Porto Alegre. Nas escolas privadas, 49,5% dos alunos, em Rio Branco e 2,8%, em Curitiba citam a biblioteca como uma prioridade (ver Tabela A-5.3, anexa).

Há uma série de problemas envolvendo a utilização da biblioteca, tão importantes quanto a existência ou não dessa instalação na escola, em um processo que caracteriza uma exclusão na própria escola. Por vários motivos, os estudantes se vêem impossibilitados de usar as bibliotecas e os livros, o que gera insatisfação entre eles e, mais do que isso, limita suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizado. Esse processo é especialmente marcante nas escolas públicas.

Os alunos reclamam da falta de qualidade das instalações e do acervo, o qual alguns chegam a classificar como uma *porcaria*. Alguns estudantes da rede pública chamam a atenção para um problema que tem afetado diretamente o ensino médio: o reduzido acervo de livros e o fato desse ser composto por publicações defasadas ou por livros de ensino fundamental: *Faltam livros. O 2º grau não tem livro. Os livros que tem na biblioteca são na maioria livros de 5.ª a 8.ª série*.

Professores, diretores e supervisores também mencionam a defasagem e a inadequação dos acervos das bibliotecas para o ensino médio. Um diretor de escola pública chega a chamar a biblioteca de sua escola de *depósito de livros velhos* e outro claramente aponta a falta de livros: *Nós não temos livros para o ensino médio. Esses livros são todos de 5.ª a 8.ª série [do ensino fundamental]. Quer dizer, livro específico para ensino médio nós não temos*.

Embora a maior parte das referências aos problemas ocorra na rede pública, vale ressaltar que eles também aparecem em depoimentos de professores e diretores de escolas privadas: *Eu não tenho uma biblioteca equipada para o ensino médio, a biblioteca é de ensino fundamental. São livros*

que não servem para os alunos, há também necessidade de modernização do acervo: Ela precisa modernizar, ampliar a biblioteca, porque um negócio que eu acho que nunca dá para dizer é que a biblioteca está completa.

Nas escolas onde as bibliotecas ficam abertas e têm bons livros ocorrem outros problemas. Em algumas, os alunos não conseguem frequentá-las, porque todo o tempo na escola é tomado por aulas: *Aqui na biblioteca tem livros bons, tem alguns livros bons, a gente só não tem oportunidade de olhar. Se a gente for lá ela [a funcionária] diz: "Olha, está tendo aula, pode voltar".* Em outras não há um sistema de empréstimo, o que prejudica o desempenho dos alunos e o trabalho dos professores: (...) *leitura é uma coisa que tem que participar do dia-a-dia do aluno. Ele passar lá na biblioteca para pegar um livro, para ler, um empréstimo. Não tem empréstimo nesse colégio, isso com certeza dificulta o trabalho.*

Alguns diretores de escolas públicas declaram estar conseguindo melhorar as bibliotecas graças a programas governamentais em andamento em algumas Unidades da Federação, como mostram os depoimentos a seguir:

Só não estamos ainda completos porque temos uma biblioteca defasada. Agora, nós destinamos 10% dos recursos do PDE²⁴ para o acervo da biblioteca. Nós precisamos estar com a biblioteca à altura para a pesquisa. (Entrevista com diretor, escola pública, noturno, Salvador)

[Temos] *uma biblioteca grande. Vamos receber mais mil e oitocentos livros agora no projeto Leia Mais.* (Entrevista com diretora, pública, noturno, São Paulo)

²⁴ O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) é um processo gerencial de planejamento estratégico, coordenado pela liderança da escola e elaborado de maneira participativa pela comunidade escolar, realizado em vários Estados que participam do Fundescola. No caso da Bahia, conta com os recursos da Secretaria de Educação do Estado. No PDE, as escolas fazem um diagnóstico de sua situação, definem seus valores, sua missão, aonde querem chegar, seus objetivos estratégicos, bem como as estratégias, metas e planos de ação para alcançá-los. (Secretaria de Educação do Estado da Bahia; Projetos Educacionais http://www.sec.ba.gov.br/projetos_educacionais/pde.htm, acesso em 24 jan 2003.)

O projeto PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), citado pelo diretor de Salvador, é desenvolvido no âmbito do Programa Fundescola²⁵. O Fundescola é financiado pelo Banco Mundial e pelo Governo Federal e é voltado exclusivamente para a melhoria das condições das escolas de ensino fundamental. Portanto, os recursos do PDE não deveriam ser utilizados para equipar a biblioteca de escola de ensino médio. Apesar disso, o caso baiano não se configura em um episódio isolado. Diante da falta de recursos específicos para o ensino médio, um supervisor menciona uma saída encontrada para melhorar as condições da escola: usar a sobra de verba do Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério):

Esta escola só está funcionando dessa maneira porque ainda temos o ensino fundamental, porque no ensino fundamental vem aquele dinheiro do Fundef. Eu não tenho recursos para melhorar minha biblioteca. Se nós fôssemos fazer uma análise, esse [dinheiro] que vem para o ensino médio não daria pra comprar nem os pincéis que os professores usam durante o ano.
(Entrevista com supervisor, escola pública, diurno, Teresina)

Com efeito, pesquisa realizada sobre o financiamento do ensino médio ao nível escolar em três redes escolares estaduais constatou que este nível de ensino em grande medida sobrevive graças ao ensino fundamental, valendo-se dos recursos comuns, de transferências e de contribuições da comunidade. Uma das decisões mais dramáticas dos diretores é a de negar merenda aos alunos que não são do ensino fundamental, apesar das óbvias carências. Daí algumas expressões, considerando o ensino médio como "filho enjeitado" ou "bastardo" (Maldi, 2002). A despesa média por aluno/ano do ensino médio pode chegar a ser inferior à do ensino fundamental (Gomes, 1998).

²⁵ Fundescola, Fundo de Fortalecimento da Escola, é um programa do Ministério da Educação desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, que tem por objetivo promover um conjunto de ações para a melhoria da qualidade das escolas do ensino fundamental, ampliando a permanência das crianças nas escolas públicas, assim como a escolaridade nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O Fundescola é financiado com recursos do Governo Federal e empréstimos do Banco Mundial. (MEC, O que é Fundescola, http://www.fundescola.org.br/index.php?GLOBAL_LINK=/programa/programa, acesso em 24 jan. 2003.)

Além da baixa qualidade e da falta de diversidade do acervo, a ausência de pessoal de apoio é outro problema. Como não há funcionários para trabalhar nas bibliotecas, elas permanecem fechadas em determinados períodos ou dias da semana. Essa situação afeta, sobretudo, os estudantes do noturno, que geralmente trabalham durante o dia e não podem ir ao colégio fora do período de aula:

A biblioteca fica aberta somente nas três primeiras aulas, depois a professora que fica lá vai embora. Uai, trabalhando o dia inteiro eu não posso voltar aqui, então, o jeito é tentar chegar um pouco mais cedo, mas isso também é difícil, entendeu.
(Grupo focai com alunos, escola pública, noturno, Belo Horizonte)

Para os professores existe dificuldade de conseguir material para trabalhar os conteúdos, devido às deficiências das bibliotecas: *Você tem um monte de coisa para estar trabalhando e não tem material, aí você chama para ir a biblioteca, os livros são mais antigos do que a própria escola (...).*

Tanto escolas públicas quanto privadas têm espaço limitado para a biblioteca, não conseguindo atender às *necessidades da própria escola*, com bibliotecas pequenas para o número de alunos. Quando as escolas são pequenas, devido o espaço ser muito disputado, as bibliotecas acabam perdendo vez para as salas de aula: *E difícil uma escola dispor de uma parte assim só para livros, porque eles querem usar todas as salas e aqui não tem uma sala bem grande, ampla, onde as crianças podem se sentar, deitar no chão, ler.*

A inexistência de bibliotecas ou a má condição dessas instalações são vistas como um ponto negativo pelos docentes. Afinal, a leitura é considerada fundamental no processo de aprendizagem e também para despertar a curiosidade e ampliar a percepção dos jovens sobre a realidade que os cerca: *Eu não consigo ver uma escola sem uma biblioteca. Nós temos aqui na escola um minibanco de livros, e isso é insuficiente. Eu acho que a escola deve ter mais espaço para que o aluno possa se concentrar e ler.* Na opinião de alguns, a falta de biblioteca dificulta o desenvolvimento do hábito de leitura nos jovens: *Se houvesse mais bibliotecas com livros de arte, literatura, assim não somente os didáticos, muitos, eu acredito, muitos desses alunos iam acabar pegando gosto pela leitura.*

Além do acesso às bibliotecas, outro problema mencionado pelos estudantes, sobretudo da rede pública, é a dificuldade em comprar livros didáticos por falta de recursos. Os livros utilizados no ensino médio são inacessíveis para a maioria dos alunos. Dependendo da área de

conhecimento, da qualidade da impressão e do conteúdo, o preço médio de cada exemplar pode variar, no caso da cidade do Rio de Janeiro, entre R\$ 15,00 e R\$ 60,00, de acordo com levantamento realizado em 2002²⁶.

Com efeito, não dispondo do Programa Nacional do Livro Didático, vinculado ao ensino fundamental, a aquisição de livros didáticos constitui a maior parcela dos custos indiretos do ensino médio público, isto é, daqueles cobertos pelos alunos e suas famílias (Cavalcante, 2002). Sendo os alunos, em sua maior parte, proveniente de camadas de baixa renda, a falta de livros e a sua improvisada substituição por "apostilas" tende a constituir-se num mecanismo de fracasso escolar e de exclusão.

Segundo a Tabela 5.15, a porcentagem de alunos que indica a solicitação dos livros pelos professores das áreas de português, gramática e redação varia de 88,0% em Goiânia a 49,7% em Belém. De acordo com a indicação dos alunos, em seis capitais esses livros são mais pedidos nas escolas privadas do que nas públicas (Belo Horizonte, Cuiabá, Macapá, Maceió, Porto Alegre e São Paulo). Para esse conjunto de cidades, destaca-se Maceió, onde 80,7% dos alunos de escolas privadas indicaram a solicitação desse material contra 37,8% dos alunos de escolas públicas. Nas cinco capitais (Belém, Curitiba, Goiânia, Rio Branco e Teresina) em que as escolas públicas solicitam os livros de português, gramática e redação mais do que as escolas privadas, Rio Branco apresenta a maior diferença: 70,8% públicas contra 60,8% privadas.

No caso dos livros de matemática, física, química e biologia (ver Tabela 5.16), segundo a indicação dos alunos, apenas em Curitiba e Rio Branco esse material é mais pedido nas escolas públicas do que nas escolas privadas. Nas demais, nove capitais onde se verifica que as escolas privadas solicitam esses livros mais do que as públicas, as indicações de alunos de escolas privadas variam de 91,9%, em Belo Horizonte a 51%, em Belém. Destaca-se ainda a cidade de Maceió, onde é registrada a maior diferença na indicação dos alunos: 24,7% nas públicas e 75,5% nas privadas.

No Rio de Janeiro, por exemplo, dentre os livros adotados nas escolas privadas destinadas a alunos economicamente mais favorecidos estão, por exemplo: Aquino, Rubim Santos de. História das sociedades: das sociedades modernas às sociedades atuais. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1995, que custa em média R\$ 43,00. Peruzzo, Francisco. Química na abordagem do cotidiano. São Paulo: Editora Moderna, 1998, com o preço médio de R\$ 56,00. Linhares, Sérgio. Biologia hoje. São Paulo: Editora Atica, 1998, encontrado em média por R\$ 49,00.

TABELA 5.15 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo o pedido de livros de português, gramática e redação pelos professores e capitais das Unidades da Federação - 2002"

Capital ²	Pedido de livro de português, gramática, redação	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém ³	Sim	50,7	44,7	49,7
	Não	49,3	55,3	50,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Sim	72,9	90,8	76,7
	Não	27,1	9,2	23,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Sim	63,4	68,3	64,3
	Não	36,6	31,7	35,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Sim	72,4	63,5	70,3
	Não	27,6	36,5	29,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Sim	88,4	86,3	88,0
	Não	11,6	13,7	12,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Sim	61,0	67,3	61,9
	Não	39,0	32,7	38,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió ³	Sim	37,8	80,7	56,8
	Não	62,2	19,3	43,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Sim	56,4	75,8	61,9
	Não	43,6	24,2	38,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Sim	70,8	60,8	69,4
	Não	29,2	39,2	30,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Sim	65,3		65,3
	Não	34,7		34,7
	Total	100,0		100,0

TABELA 5.15 - (continuação)

Capital ²	Pedido de livro de português, gramática, redação	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Salvador	Sim	57,9		57,9
	Não	42,1		42,1
	Total	100,0		100,0
São Paulo	Sim	68,7	75,8	71,2
	Não	31,3	24,2	28,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Sim	86,2	82,8	84,9
	Não	13,8	17,2	15,1
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Marque qual material didático é pedido pela escola e qual material é utilizado, de fato, nos estudos (nas aulas ou em casa, na biblioteca, laboratório). ...* Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que há uma associação entre as variáveis dependência administrativa e pedido.

(3) Não há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança de 95%.

TABELA 5.16 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo o pedido de livros de matemática, física, química e biologia pelos professores e capitais das Unidades da Federação - 2002¹¹

Capital ²	Pedido de livro de matemática, física, química, biologia	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém ³	Sim	49,6	51,0	49,9
	Não	50,4	49,0	50,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Sim	71,2	91,9	75,7
	Não	28,8	8,1	24,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Sim	59,1	67,7	60,7
	Não	40,9	32,3	39,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Sim	69,4	55,8	66,1
	Não	30,6	44,2	33,9
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 5.16 - (continuação)

Capital ²	Pedido de livro de matemática, física, química, biologia	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Goiânia	Sim	83,2	85,6	83,7
	Não	16,8	14,4	16,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá ³	Sim	49,2	66,2	51,6
	Não	50,8	33,8	48,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió ³	Sim	24,7	75,5	46,6
	Não	75,3	24,5	53,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Sim	62,3	82,8	68,1
	Não	37,7	17,2	31,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Sim	64,0	48,0	61,6
	Não	36,0	52,0	38,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Sim	65,6		65,6
	Não	34,4		34,4
	Total	100,0		100,0
Salvador ³	Sim	48,5		48,5
	Não	51,5		51,5
	Total	100,0	...	100,0
São Paulo ³	Sim	46,9	67,1	53,9
	Não	53,1	32,9	46,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Sim	79,3	85,5	81,7
	Não	20,7	14,5	18,3
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Marque qual material didático é pedido pela escola e qual material é utilizado, de fato, nos estudos (nas aulas ou em casa, na biblioteca, laboratório).*

... Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que há uma associação entre as variáveis dependência administrativa e pedido.

(3) Não há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança de 95%.

No caso dos livros de língua estrangeira (ver Tabela 5.17), em todas as capitais onde é possível proceder à comparação, observa-se que as escolas privadas são as que mais solicitam esses livros. A Tabela ainda revela uma forte diferença entre escolas privadas e públicas no que tange à solicitação desse material. Por exemplo, enquanto Belém é a única capital onde menos de 50% dos alunos de escolas privadas indicam a solicitação dos livros de língua estrangeira; Goiânia é a única capital onde a porcentagem de alunos de escolas públicas que indica a solicitação desse material pelas escolas é maior que 50%.

TABELA 5.17 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo o pedido de livro de língua estrangeira (inglês, espanhol, etc.) pelos professores e capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital ²	Pedido de livro de língua estrangeira	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Sim	26,3	32,3	27,3
	Não	73,7	67,7	72,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Sim	31,7	80,3	41,5
	Não	68,3	19,7	58,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Sim	26,8	70,9	35,0
	Não	73,2	29,1	65,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba ³	Sim	42,2	50,6	44,2
	Não	57,8	49,4	55,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Sim	62,7	77,6	65,6
	Não	37,3	22,4	34,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá ³	Sim	41,3	61,4	44,0
	Não	58,7	38,6	56,0
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 5.17 - (continuação)

Capital ²	Pedido de livro de língua estrangeira	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Maceió	Sim	14,3	63,5	35,6
	Não	85,7	36,5	64,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre ³	Sim	31,3	68,1	41,8
	Não	68,7	31,9	58,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco ³	Sim	37,5	51,2	39,5
	Não	62,5	48,8	60,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro ³	Sim	39,1		39,1
	Não	60,9		60,9
	Total	100,0		100,0
Salvador	Sim	27,8		27,8
	Não	72,2		72,2
	Total	100,0	...	100,0
São Paulo ³	Sim	44,4	65,3	51,8
	Não	55,6	34,7	48,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Sim	43,5	72,5	53,9
	Não	56,5	27,5	46,1
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Marque qual material didático é pedido pela escola e qual material é utilizado, de fato, nos estudos (nas aulas ou em casa, na biblioteca, laboratório).*

... Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que há uma associação entre as variáveis dependência administrativa e pedido.

(3) Não há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança de 95%.

Finalmente, para os livros de história e geografia (Tabela 5.18), as porcentagens de alunos que confirmam o pedido de livros dessas disciplinas é maior em escolas privadas do que em públicas. As exceções são Curitiba, Goiânia e Rio Branco, sendo que, para as duas primeiras cidades, as diferenças entre as indicações de alunos de escolas públicas e privadas é de no máximo 1,9 pontos percentuais. Em Rio Branco, essa diferença é de 11,7 pontos percentuais.

TABELA 5.18 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo o pedido de livros de história e geografia pelos professores e capitais das Unidades da Federação - 2002"

Capital ²	Pedido de livro de história, geografia	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Sim	30,1	44,0	32,4
	Não	69,9	56,0	67,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Sim	56,7	85,7	62,8
	Não	43,3	14,3	37,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá ³	Sim	51,4	69,3	54,7
	Não	48,6	30,7	45,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba ³	Sim	56,1	54,2	55,6
	Não	43,9	45,8	44,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Sim	86,5	84,8	86,1
	Não	13,5	15,2	13,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Sim	39,0	58,9	41,9
	Não	61,0	41,1	58,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Sim	19,7	69,8	41,4
	Não	80,3	30,2	58,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre ³	Sim	38,9	75,7	49,5
	Não	61,1	24,3	50,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco ³	Sim	51,9	40,2	50,2
	Não	48,1	59,8	49,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro ³	Sim	45,3		45,3
	Não	54,7		54,7
	Total	100,0		100,0

TABELA 5.18 - (continuação)

Capital ²	Pedido de livro de história, geografia	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Salvador	Sim	40,4		40,4
	Não	59,6		59,6
	Total	100,0		100,0
São Paulo ³	Sim	30,7	58,6	40,2
	Não	69,3	41,4	59,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Sim	68,6	82,1	73,6
	Não	31,4	17,9	26,4
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Marque qual material didático é pedido pela escola e qual material é utilizado, de fato, nos estudos (nas aulas*

ou em casa, na biblioteca, laboratório).

... Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que há uma associação entre as variáveis dependência administrativa e pedido.

(3) Não há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança de 95%.

Analisando em conjunto as Tabelas 2.16, 2.17, 2.18 e 2.19, observa-se que a comparação entre as respostas de alunos de escolas públicas e privadas demonstra que, para as onze capitais onde é possível proceder a comparação, tem-se seis capitais (Belo Horizonte, Cuiabá, Macapá, Maceió, Porto Alegre e São Paulo) onde os livros didáticos são mais solicitados pelas escolas privadas do que pelas públicas, independentemente da disciplina. Em outras duas capitais (Belém e Teresina), os livros didáticos continuam sendo mais pedidos pelas escolas privadas, com exceção para os livros de português, gramática e redação. Ainda de acordo com a indicação dos alunos, os livros de português, gramática e redação são os mais solicitados. As exceções são Porto Alegre e Rio de Janeiro, onde os professores pedem mais os livros de matemática, física, química e biologia.

Entretanto, no caso das cidades de Curitiba e Rio Branco, observa-se que são as escolas públicas as que mais solicitam livros didáticos de modo geral, com a exceção para os livros de língua estrangeira. Por fim, ressalta-se que em Goiânia é observado um equilíbrio entre as redes privada e pública no que tange à solicitação de material didático. Nessa

capital, das quatro áreas em que foram agrupados os materiais didáticos, cada uma das redes de ensino solicitou mais livros em duas. Ainda sobre Goiânia, as tabelas demonstram que é esta a cidade em que os alunos mais indicaram pedido de livros pelas escolas.

O fato de o professor pedir um livro não significa que ele seja totalmente usado ao longo do ano letivo. De acordo com os Gráficos A-5.1 a A-5.8, anexos, a categoria *muita utilização* dos livros didáticos solicitados é bem menor nas escolas da rede pública do que nas da rede privada.

Considerando por área de conhecimento, tem-se que no caso dos livros de português (Gráficos A-5.1 e A-5.2), a porcentagem de alunos das escolas privadas que indica a categoria *muita utilização* é maior que a de alunos das escolas públicas. Já no caso dos livros de matemática, física, química e biologia, Porto Alegre é a única capital que apresenta indicação de *muita utilização* desse tipo de material maior nas escolas públicas do que nas escolas privadas. Quanto aos livros de língua estrangeira, apenas em São Paulo as escolas públicas têm maior indicação de *muita utilização*. No que tange aos livros de história e geografia (Gráficos A-5.7 e A-5.8), observa-se que Goiânia é a capital que apresenta a maior indicação de *muita utilização* desses materiais para o caso das escolas públicas (66,5%) e Macapá é a capital que obtém a maior indicação para as escolas privadas (73,8%).

Assim, muitas vezes acaba sendo em vão o esforço que um aluno faz para adquirir um livro didático, já que o material não é plenamente utilizado: *O pior de tudo são os livros que nós pagamos. De praticamente dez livros, a gente não usa nem oito.* Como relata um aluno de escola pública: *E um dinheiro importante, que foi gasto à toa.* Para dar a dimensão da importância do dinheiro aplicado em um livro didático, ele lembra que: *Tem colegas que não vêm para a escola porque não têm dinheiro da passagem do ônibus.*

O alto preço dos livros didáticos e a baixa utilização daqueles que são solicitados pelos professores leva vários alunos a defender a utilização de apostilas: *Porque a gente do ensino médio não tem dinheiro para jogar fora.* Além das apostilas com resumos e esquemas preparados ou editados pela escola, os alunos denominam também como apostilas as cópias de livros ou de capítulos de livros: *Acho melhor tirar xerox que comprar livro. Cada livro custa uma grana, é melhor tirar e pagar dez centavos. Esse negócio de comprar livros... a situação tá braba!*

Mas mesmo as apostilas e cópias xerográficas são consideradas caras para alguns estudantes: *Eles cobram muito que a gente tire xerox e muita gente não tem condições, mesmo porque é muita matéria. E quando a gente não tira, a gente fica sem o assunto.* Contudo, as apostilas são muito usadas tanto na rede pública quanto na rede privada. Uma expressiva quantidade de alunos das duas redes indica que usa esse tipo de material nas aulas. É possível constatar ainda que, nas onze capitais analisadas, é nas escolas privadas que a recorrência a apostilas se mostra mais freqüente. Nas escolas públicas essa porcentagem varia de 92,6% em Belém, a 52,4% em Curitiba; e nas privadas de 93,7% em Rio Branco, a 60,5% em Maceió (ver Tabela 5.19).

TABELA 5.19 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a utilização de apostila e capitais das Unidades da Federação - 2002"

Capital ²	Utilização de apostila	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Muito utilizado	92,6	92,0	92,5
	Pouco utilizado	7,4	8,0	7,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Muito utilizado	71,7	80,4	73,4
	Pouco utilizado	28,3	19,6	26,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Muito utilizado	72,7	78,8	73,6
	Pouco utilizado	27,3	21,2	26,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Muito utilizado	52,4	85,8	65,1
	Pouco utilizado	47,6	14,2	34,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Muito utilizado	61,5	78,8	64,3
	Pouco utilizado	38,5	21,2	35,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Muito utilizado	89,0	74,8	87,4
	Pouco utilizado	11,0	25,2	12,6
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 5.19 - (continuação)

Capital ²	Utilização de apostila	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Maceió	Muito utilizado	75,0	60,5	70,3
	Pouco utilizado	25,0	39,5	29,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre ³	Muito utilizado	61,9	63,4	62,4
	Pouco utilizado	38,1	36,6	37,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Muito utilizado	78,5	93,7	81,0
	Pouco utilizado	21,5	6,3	19,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Muito utilizado	78,7		78,7
	Pouco utilizado	21,3		21,3
	Total	100,0		100,0
Salvador	Muito utilizado	82,3		82,3
	Pouco utilizado	17,7		17,7
	Total	100,0		100,0
São Paulo	Muito utilizado	74,6	79,8	76,3
	Pouco utilizado	25,4	20,2	23,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Muito utilizado	87,5	65,6	81,9
	Pouco utilizado	12,5	34,4	18,1
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Marque qual material didático é pedido pela escola e qual material é utilizado, de fato, nos estudos (nas aulas ou em casa, na biblioteca, laboratório).*

... Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que há uma associação entre as variáveis dependência administrativa e utilização.

(3) Não há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança de 95%.

A partir de alguns depoimentos percebe-se que o uso de apostilas tem destaque no turno noturno, possivelmente porque os alunos desse período têm menos condições de arcar com os custos de material didático. *Tem gente que passa pra noite porque não tem condição de comprar livro nem da manhã, nem da tarde.* Com isso, se manifestam mais uma vez as desvantagens do ensino noturno, já constatadas por outras pesquisas (e.g. Castro e Gomes, 2001).

Para tirar as cópias necessárias para acompanhar as aulas ou montar as apostilas, muitos alunos dependem dos livros da biblioteca. Mas se a biblioteca estiver fechada ou se o livro não constar do acervo, torna-se mais difícil ainda acompanhar as aulas, estudar e fazer os trabalhos escolares. Nesse aspecto, mais uma vez, os alunos do noturno são particularmente prejudicados:

Livro? A única forma que a gente tem para estudar é tirando xerox. A biblioteca funcionava um dia; não funciona mais, né? Ela funcionava e só tinha um dia... Mas ela parou porque a moça ficou doente e nunca mais ninguém abriu a biblioteca, nunca mais vi livro nenhum nesta escola.
(Grupo focai com alunos, escola pública, noturno, Rio de Janeiro)

Eu já até desisti de ir [à biblioteca]. Nunca tem o livro que eu quero. No início do ano eu procurei lá o livro de química, porque eu não tinha jeito de comprar, mas eu nunca encontrei. As outras cópias estão sempre emprestadas, a que fica não pode ser emprestada para a gente tirar xerox.
(Grupo focai com aluno, escola pública, noturno, Goiânia)

Desse modo, vê-se que uma parcela dos alunos que depende da biblioteca para obter materiais didáticos básicos para estudar enfrenta grandes dificuldades. São estudantes que ficam impossibilitados de desenvolver seus estudos em consequência do funcionamento precário das bibliotecas, caracterizando mais uma forma de exclusão no cotidiano escolar.

5.2.5 Quadras e outros espaços para esportes

O Perfil da Educação Brasileira indica que 67,7% das escolas de ensino médio do Brasil possuem quadras de esportes e que essas escolas atendem a 73,9% dos alunos matriculados neste nível de ensino. Uma vez que havia 8.398.008 matrículas no ensino médio em 2001, segundo o Perfil, isso implica dizer que cerca de 2.191.880 alunos não possuem uma quadra para as aulas de educação física em suas escolas - a qual, diga-se, é componente obrigatório do currículo.

Para as treze capitais que compõem o universo desta pesquisa, o Perfil da Educação Brasileira mostra que a porcentagem de escolas que possuem quadras de esportes varia de 92,7% em São Paulo, a 61,2% em Teresina. Considerando o número de alunos matriculados nas escolas, tem-se que a cobertura por quadras de esporte varia de 95,6%, em São Paulo, a 59,3%, em Maceió, (ver Tabela 5.20)

TABELA 5.20 - Proporção de escolas e alunos matriculados no ensino médio atendidos por quadras de esporte, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002

Capital	Atendimento por quadras de esporte (%)	
	Escola	Aluno
Belém	78,1	82,2
Belo Horizonte	81,8	85,8
Cuiabá	89,6	91,8
Curitiba	90,7	91,1
Goiânia	67,3	73,0
Macapá	74,3	84,2
Maceió	70,0	59,3
Porto Alegre	89,7	92,1
Rio Branco	74,1	79,3
Rio de Janeiro	76,4	83,5
Salvador	82,0	84,2
São Paulo	92,7	95,6
Teresina	61,2	66,2

Fonte: INEP/MEC, Censo Escolar, 2002.

O fato de não existir quadra de esporte nas escolas faz com que os diretores recorram a espaços alternativos para atender às necessidades dos alunos. Esta pesquisa levanta números mais alarmantes e discrepantes em relação aos oficiais sobre a falta de espaços para atividades desportivas na escola. Como pode ser observado na Tabela 5.21, entre 73% dos alunos de escolas públicas em Rio Branco e 35,7% em São Paulo, indicam que faltam espaços para atividades desportivas na escola. Nas escolas privadas, mais de dois quintos dos alunos indicam falta de espaço para atividades esportivas. Em São Paulo há mais demanda nas escolas privadas (51,6%) do que nas públicas (35,7%).

TABELA 5.21 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a opinião sobre a falta de espaços para atividades desportivas e capitais das Unidades de Federação - 2002'

Capital ²	Falta de espaço para atividades desportivas	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Sim	62,5	42,7	59,4
	Não	37,5	57,3	40,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Sim	67,5	46,2	63,4
	Não	32,5	53,8	36,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá ³	Sim	58,9	44,9	56,1
	Não	41,1	55,1	43,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba ³	Sim	54,3	47,8	52,8
	Não	45,7	52,2	47,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Sim	63,0	54,5	61,5
	Não	37,0	45,5	38,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá ³	Sim	53,3	65,9	54,9
	Não	46,7	34,1	45,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Sim	71,0	53,0	63,4
	Não	29,0	47,0	36,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre ³	Sim	59,4	41,7	54,4
	Não	40,6	58,3	45,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Sim	73,0	32,4	67,4
	Não	27,0	67,6	32,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro ³	Sim	46,1		46,1
	Não	53,9		53,9
	Total	100,0	...	100,0
Salvador	Sim	63,1		63,1
	Não	36,9		36,9
	Total	100,0		100,0

TABELA 5.21 - (continuação)

Capital ²	Falta de espaço para atividades desportivas	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
São Paulo	Sim	35,7	51,6	41,1
	Não	64,3	48,4	58,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina ³	Sim	55,8	54,5	55,3
	Não	44,2	45,5	44,7
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Pensando um pouco no espaço físico desta escola, marque o que está de acordo com a sua opinião. ...*

Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que há uma associação entre as variáveis dependência administrativa e opinião.

(3) Não há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança de 95%.

Uma explicação possível para a discrepância em relação aos dados oficiais é que, ao opinarem sobre as quadras, os alunos levam em consideração alguns critérios de qualidade — entre eles a adequação desses espaços às necessidades deles e da escola — e não apenas o fato do estabelecimento possuir ou não uma quadra como faz o censo.

Desse modo, o censo computa como quadra adequada para a prática desportiva o espaço em si, independentemente de estar em mau estado de conservação ou ser usada para outros fins que não a prática de esportes. Os alunos têm outra interpretação e desconsideram uma quadra *improvisada* ou *cheia de buraco* como espaço para lazer e esportes.

QUADRO 5.8 - A quadra de futebol é a Delegacia de Ensino

Grupo focal com alunos, escola pública, diurno, São Paulo;

Belo Horizonte

Não tem quadra. O grande problema desse colégio é a quadra. Mas a nossa quadra de futebol hoje é a Delegacia de Ensino. Então, você não tem muito espaço. Eles improvisaram uma quadra de basquete aqui embaixo que ficou horrível. Ter tem, mas não presta. Tipo, [a quadra] está toda cheia de buraco, periga alguém até quebrar uma perna.

A exemplo do que já foi dito anteriormente - quando foram analisados os dados referentes às salas de aula, às bibliotecas e aos laboratórios —, observa-se que, para os alunos, o fato de o espaço ser adequado é relevante. Em seus depoimentos, eles referem-se a vários critérios que lhes permitem avaliar se as quadras de suas escolas são adequadas para atividades físicas e desportivas, um deles é o tamanho. Alunos e professores tendem a considerar um defeito o fato de a quadra ser pequena:

Parece até uma caixa de fósforos a quadra do colégio. Não dá nem para fazer educação física direito. (Grupo focai com alunos, escola privada, diurno, Rio de Janeiro)

O único defeito desta escola eu acho que é o espaço para a educação física. Esportes. Tem uma quadra lá fora, mas não tem tamanho oficial. O único defeito é o espaço para a educação física. (Grupo focai com professores, escola pública, diurno, São Paulo)

A falta de espaço não é o único aspecto mencionado por alunos. De acordo com os depoimentos, outro problema é a falta de limpeza e a conservação das quadras. Alguns estudantes de escolas públicas mencionam quadras abandonadas: *rodeadas por mato, só cortado duas vezes no ano*. Também citam que: *falta é manter a limpeza, que deve ser todo dia*. Outros se referem ao péssimo estado de conservação das quadras e à necessidade de reparos:

Falando na quadra, a quadra é um lixo. A de vôlei, ela é toda esburacada e é minúscula, parece um ovo, não tem como você jogar direito. A de futebol também está toda esburacada, as traves estão soldadas. Se você der uma bolada na trave é perigoso até a trave cair na cabeça. As tabelas estão, tipo, quando você vai fazer uma cesta, vai pendurar na tabela, a tabela cai, o aro cai. A tabela não cai porque é de cimento, tipo o aro cai. Os gols que a gente joga futebol não têm rede, não têm marcação, não têm linha. (Grupo focai com alunos, escola pública, diurno, São Paulo)

Existem também problemas de conservação das quadras esportivas nas escolas privadas, e seguindo uma tendência de considerar que a escola pública representa o que há de pior, tornando-se parâmetro de comparação: *Até parece quadra de escola pública.*

Os diretores e supervisores reconhecem que há problemas de conservação. No caso das escolas públicas, os dirigentes alegam ter dificuldade para fazer os consertos necessários porque dependem dos repasses de verba e das decisões do governo: *A gente já batalhou muito para conseguir uma reforma [da quadra], mas infelizmente eu ainda não consegui. Os pedidos estão lá na Secretaria.*

Existe uma forte demanda - tanto de alunos de escolas públicas quanto de alunos de escolas privadas - pela construção de quadras cobertas: *Há uma deficiência de escoamento de água da chuva, as quadras ficam ensopadas quando chove, ficam ensopadas de água. E fica sem condições de praticar esporte. As recorrentes solicitações de quadras cobertas feitas pelos alunos são compreendidas e apoiadas por diretores de escolas públicas e supervisores. Mas eles alegam, em muitos casos, que as escolas não possuem recursos financeiros para a obra.*

Sem espaços adequados, torna-se difícil praticar esportes na escola. Na opinião de 24,5% (Porto Alegre) a 45,4% (Belo Horizonte) dos estudantes, a escola não cria oportunidades para *desenvolver-se fisicamente através do esporte. A situação é mais crítica nas escolas públicas do que nos estabelecimentos privados. Com exceção de Macapá e São Paulo, nas demais capitais, as porcentagens de indicações sobre as dificuldades para fazer esporte na escola são mais freqüentes entre os alunos da rede pública do que da rede privada. Ao se comparar os alunos das duas redes de ensino, observa-se uma diferença de até 18,2 pontos percentuais em Maceió. (Ver Tabela 5.22)*

A dificuldade de praticar esportes na escola é um problema com mais grave sentido social, no caso dos estudantes da rede pública, pois eles têm menos oportunidades de fazer uma atividade física fora do colégio onde estudam, como se verifica pela Tabela 5.23. A proporção de alunos que pratica alguma atividade desportiva extra-escolar é muitas vezes menor na rede pública do que na rede privada. Em Belo Horizonte, por exemplo, enquanto 5,7% dos alunos de escolas públicas indicam praticar alguma atividade física fora da escola, nas escolas privadas esse percentual é de 30,4%, isto é 5,3 vezes maior (Ver Tabela 5.23).

TABELA 5.22 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a opinião de que a escola cria oportunidades para desenvolver-se fisicamente por meio do esporte e capitais das Unidades da Federação - 2002"

Capital ²	Escola cria oportunidades para desenvolver-se fisicamente	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Sim	63,2	78,7	65,6
	Não	36,8	21,3	34,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte ³	Sim	51,5	67,7	54,6
	Não	48,5	32,3	45,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Sim	72,9	78,1	73,9
	Não	27,1	21,9	26,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Sim	70,8	82,2	73,5
	Não	29,2	17,8	26,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Sim	60,6	72,4	62,7
	Não	39,4	27,6	37,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Sim	73,1	71,0	72,8
	Não	26,9	29,0	27,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Sim	52,9	71,1	60,7
	Não	47,1	28,9	39,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Sim	73,0	83,4	75,9
	Não	27,0	16,6	24,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Sim	71,9	89,7	74,3
	Não	28,1	10,3	25,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Sim	71,3		71,3
	Não	28,7		28,7
	Total	100,0		100,0

TABELA 5.22 - (continuação)

Capital ²	Escola cria oportunidades para desenvolver-se fisicamente	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Salvador	Sim	60,6		60,6
	Não	39,4		39,4
	Total	100,0		100,0
São Paulo	Sim	70,0	70,8	70,3
	Não	30,0	29,2	29,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Sim	73,2	76,7	74,4
	Não	26,8	23,3	25,6
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Além das matérias, você acha que esta escola cria oportunidades para você aprender a. ...*

Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que há uma associação entre as variáveis dependência administrativa e opinião.

(3) Não há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança de 95%.

TABELA 5.23 - Proporção de alunos do ensino médio que citaram "prática de esportes" extra-escolar, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital	Dependência Administrativa (%)		Total
	Pública	Privada	
Belém	6,6	23,0	8,9
Belo Horizonte	5,7	30,4	10,3
Cuiabá	7,5	22,4	10,3
Curitiba	10,4	30,3	14,9
Goiânia	7,8	30,5	11,5
Macapá	9,3	25,7	11,3
Maceió	3,8	16,7	9,1
Porto Alegre	6,9	33,8	14,2
Rio Branco	12,2	30,4	14,5
Rio de Janeiro	7,4		7,4
Salvador	7,2		7,2
São Paulo	14,4	21,7	16,9
Teresina	7,2	16,7	10,2

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Além de estudar nesta escola você faz algum outro curso?.*

... Dado não disponível

(1) Dados expandidos.

Os estudantes referem-se também a dificuldades em utilizar as quadras, mesmo quando essas existem — problema já detectado no caso dos laboratórios de informática, de ciências e bibliotecas. A barreira ou o não acesso ocorre de vários modos: primeiro, as quadras ficam fechadas durante um período do dia ou parte da semana. Esse problema é levantado, principalmente, por alunos do noturno, repetindo o que foi constatado em relação às bibliotecas. Tal quadro colabora para a construção de duas escolas, em um mesmo estabelecimento, configurando-se situações vividas como segregadoras, em relação aos alunos da noite, que não têm sequer a oportunidade de fazer educação física²⁷, distrair-se, divertir-se e socializar com seus colegas por meio do esporte:

O único problema do noturno nessa escola é que os alunos querem praticar esportes e eles não abrem as portas. Eu fiquei sabendo que o ano passado teve campeonato, esse ano já não teve. Deveria ter uma aulinha de educação física pra quem queira. (Grupo focai com alunos, escola privada, noturno, São Paulo)

Em alguns casos, a quadra não pode ser usada à noite por falta de iluminação: *De manhã e à tarde tem espaço para os alunos jogarem bola, ficar na quadra, à noite fica apagada.* Em outra, um aluno relata que a quadra foi fechada aos alunos do noturno devido ao consumo de drogas no local: *A quadra, nunca vi, porque fecharam a quadra porque pegaram gente fumando maconha. Um negócio assim. Acho que todo mundo que estuda na escola aqui que tem um espaço desse teria o direito de utilizar o esporte.*

Além das quadras permanecerem fechadas, outro modo de impedir que os alunos as utilizem é a prática é a cobrança de taxas, como relatam alguns estudantes. Prática essa que causa indignação.

²⁷ Segundo a nova LDB, a educação física é componente curricular facultativo para os cursos noturnos, diz o texto da Lei: "A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos". (Lei 9.394/96, art. 26, § 3º)

QUADRO 5.9 - Nesse colégio tem de pagar

Grupo focal com alunos, escola pública, noturno, Maceió Grupo focal com alunos, escola pública, diurno, Cuiabá

Pra gente se divertir, tem que pagar. Mas agora domingo vai ter o torneio. Aqui nesse colégio tem que pagar. Cada um tem que pagar RS 1,00 pra jogar, porque vai alugar a quadra.

O campo da escola não é liberado. O pessoal aqui que quer fazer futebol de campo tem que pagar dez reais. A gente estuda aqui, o campo é da escola e tinha que ser de graça para gente, como todas as modalidades são.

Uma terceira forma de restringir o acesso às quadras é a impossibilidade de usá-las se não houver um funcionário ou um professor acompanhando ou responsável pelos alunos. E, por último, é restringir sua utilização a apenas alguns esportes, tais como futebol e vôlei.

A falta de espaço para a prática de esportes e a dificuldade ou proibição de acesso às quadras contribuem, juntas, para a percepção de que a escola não promove o desenvolvimento físico dos jovens a contento. Isso provavelmente explica o fato dos estudantes terem incluído a construção de quadras e o incremento delas na lista de prioridades, como indica a tabela seguinte.

Percebe-se que há pouca diferença na percepção dos alunos das redes privada e pública. Na maioria das capitais, em torno da metade dos estudantes considera as quadras uma prioridade. Na rede pública, o percentual varia de 59,2%, em Curitiba, a 42,1%, em Teresina. Na rede privada, varia de 57,5%, em Macapá, a 34,6%, em Rio Branco (ver Tabela 5.24). Mas é importante ressaltar que, em oito capitais, são os estudantes da rede pública os que mais indicam que as quadras devem ser uma prioridade, reforçando a idéia da gravidade do problema nas escolas públicas. A maior diferença registrada entre as indicações dos alunos das duas redes foi em Rio Branco, de 24,1 pontos percentuais.

A falta de espaços e a dificuldade de acesso para as práticas desportivas nas escolas limitam as possibilidades de desenvolvimento físico dos alunos. Além disso, prejudica outros aspectos da formação dos jovens, pois os afasta de uma importante ferramenta pedagógica, o esporte, capaz de transmitir valores como disciplina, respeito, companheirismo e responsabilidade. (Castro *et al.*, 2001)

TABELA 5.24 - Proporção de alunos do ensino médio que citaram "mais esporte, mais quadras" como prioridade na escola, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital	Dependência Administrativa (%)		Total
	Pública	Privada	
Belém	50,6	40,1	49,1
Belo Horizonte	53,8	45,8	52,3
Cuiabá	47,6	42,8	46,7
Curitiba	59,2	45,9	56,2
Goiânia	56,8	45,5	54,9
Macapá	42,7	57,5	44,5
Maceió	52,8	51,5	52,3
Porto Alegre	55,2	48,5	53,4
Rio Branco	58,7	34,6	55,6
Rio de Janeiro	46,0		46,0
Salvador	50,1		50,1
São Paulo	42,6	53,5	46,3
Teresina	42,1	46,1	43,4

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *O que você mais gostaria que tivesse nesta escola?*

... Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

Nas escolas, as atividades e os eventos esportivos possuem ainda o papel de promover as relações sociais entre os alunos, aproximando-os e permitindo que eles se conheçam melhor. Esse conhecimento e essa aproximação são passos fundamentais para o estabelecimento de canais de diálogo, que diminuem as chances de conflito na escola, conforme já foi constatado em algumas pesquisas da UNESCO. (Waiselfisz, 1998a, 1998b e 2000; Minayo, 1998; Barreira, 1999; Abramovay e Rua, 2002)

5.2.6 Pátios

O pátio é um espaço muito importante na dinâmica da escola. É nele que os alunos passam seus momentos de lazer, de descanso entre as aulas — intervalos, recreios etc. — encontrando ali um local para

conversar, dialogar. A maior liberdade e autonomia características dos intervalos de aula contribuem para que o pátio se torne um local de interação e troca de experiências relativas à vida escolar e extra-escolar.

Assim, no pátio criam-se condições para que as relações de sociabilidade se dêem de forma mais espontânea do que na sala de aula, onde as interações, pelo menos em tese, tendem a ser mais hierarquizadas e focalizadas no processo de ensino e aprendizagem: *Tem muitos alunos que ficam para estudar a tarde e acabam ficando no pátio, debaixo de uma árvore. Rola até uns namoros, mas aí a escola não deixa.*

De acordo com a Tabela 5.25, os estudantes de todas as capitais pesquisadas, tanto das escolas públicas quanto das escolas privadas, consideram o pátio o melhor lugar para encontrar colegas e amigos dentre todas as instalações que os colégios dispõem.

TABELA 5.25 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo os melhores locais de encontro com colegas e capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital	Local ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	No pátio	40,5	65,4	44,0
	Na sala de aula	38,9	34,4	38,2
	Nos corredores	31,7	41,0	33,0
	Não há lugar bom para isso	17,9	8,0	16,5
Belo Horizonte	No pátio	58,3	75,5	61,5
	Na sala de aula	37,4	44,1	38,6
	Nos corredores	29,6	43,1	32,1
	Não há lugar bom para isso	12,1	7,3	11,2
Cuiabá	No pátio	58,9	74,6	61,8
	Na sala de aula	30,1	30,3	30,2
	Nos corredores	28,0	28,7	28,1
	Não há lugar bom para isso	11,2	6,7	10,4
Curitiba	No pátio	73,0	74,1	73,2
	Na sala de aula	37,4	40,2	38,0
	Nos corredores	24,1	32,9	26,1
	Não há lugar bom para isso	8,3	7,1	8,0

TABELA 5.25 - (continuação)

Capital	Local ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Goiânia	No pátio	54,5	71,4	57,3
	Na sala de aula	32,4	39,3	33,6
	Nos corredores	24,8	27,0	25,2
	Não há lugar bom para isso	19,3	11,4	18,0
Macapá	No pátio	31,7	48,7	33,8
	Na sala de aula	22,6	23,5	22,7
	Nos corredores	23,5	27,4	24,0
	Não há lugar bom para isso	14,9	17,3	15,2
	No pátio	54,3	63,0	57,9
	Na sala de aula	26,7	26,8	26,7
	Nos corredores	10,5	22,2	15,3
	Não há lugar bom para isso	14,2	10,4	12,7
Porto Alegre	No pátio	61,9	75,4	65,6
	Na sala de aula	35,3	37,2	35,8
	Nos corredores	25,3	37,9	28,8
	Não há lugar bom para isso	11,6	6,5	10,2
Rio Branco	No pátio	38,1	67,9	41,9
	Na sala de aula	10,2	9,2	10,1
	Nos corredores	9,2	2,5	8,3
	Não há lugar bom para isso	20,5	9,5	19,1
Rio de Janeiro	No pátio	62,1		62,1
	Na sala de aula	34,7		34,7
	Nos corredores	20,5		20,5
	Não há lugar bom para isso	8,9		8,9
Salvador	No pátio	44,3		44,3
	Na sala de aula	38,2		38,2
	Nos corredores	27,9		27,9
	Não há lugar bom para isso	17,9		17,9

TABELA 5.25 - (continuação)

Capital	Local ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
São Paulo	No pátio	73,4	70,2	72,3
	Na sala de aula	28,7	40,4	32,7
	Nos corredores	31,6	31,0	31,4
	Não há lugar bom para isso	7,6	9,4	8,2
Teresina	No pátio	66,2	61,5	64,8
	Na sala de aula	34,3	32,9	33,9
	Nos corredores	30,1	31,6	30,6
	Não há lugar bom para isso	8,2	11,5	9,3

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Na sua escola, qual o melhor lugar para você se encontrar com seus colegas e amigos? (Marque todas as que forem verdadeiras)*

... Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) As respostas não são auto-excluentes.

A comparação entre as opiniões dos alunos das redes privada e pública de ensino indica que a preferência pelo pátio como lugar de convivência social, apesar de incontestável em ambas, é mais forte entre os estudantes das escolas privadas, mas que aqueles também tendem a valorizar tal espaço. Em Belo Horizonte, por exemplo, enquanto 75,5% dos alunos das escolas privadas consideram o pátio como o melhor local de encontro com colegas, 58,3% dos alunos da escola pública se alinham a tal posição. Em contrapartida, vale chamar a atenção para um fato que não é desprezível a proporção de alunos que consideram que: *não há lugar bom*, para encontrar os seus amigos e colegas. Em Goiânia, por exemplo, 19,3% dos alunos de escola pública e 11,4% de escola privada, indicam tal valoração negativa, destacando a falta de lugar na escola para a socialização com os colegas.

De acordo com a Tabela 5.26, os professores atribuem aos pátios notas acima de 5, numa escala de zero a dez. Com exceção de Belo Horizonte, verifica-se que os professores das escolas privadas fazem uma avaliação mais positiva do que seus colegas das escolas públicas. Para as escolas públicas, a nota varia de 7,8, no Rio de Janeiro, a 5,5, em Belém; enquanto que nas escolas privadas, ela oscila entre 9,1, em Rio Branco, e 7,5, em Belo Horizonte.

TABELA 5.26 - Média da avaliação dos professores do ensino médio sobre a qualidade do pátio, corredores e espaço externo, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital	Dependência Administrativa		Total
	Pública	Privada	
Belém	5,5	8,2	6,1
Belo Horizonte	7,6	7,5	7,6
Cuiabá	6,5	8,8	7,6
Curitiba	6,7	8,0	7,4
Goiânia	6,8	8,4	7,5
Macapá	6,8	8,5	7,2
Maceió	6,5	8,6	7,7
Porto Alegre	6,8	8,5	7,8
Rio Branco	6,3	9,1	7,4
Rio de Janeiro	7,8		7,8
Salvador	5,8		5,8
São Paulo	6,4	8,0	7,6
Teresina	7,7	8,3	7,9

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Vaiando desta escola, que nota (escala de 0 a 10) você dá a cada um dos itens abaixo?*

... Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 6.658.

Mas o fato do pátio ser valorizado como um espaço importante dentro da escola não significa que alunos e professores não lhe façam críticas. Às vezes o problema é o tamanho, que pode ser grande ou pequeno demais em relação ao número de alunos matriculados nos turnos diurno e noturno, e em outros casos o pátio é inadequado às necessidades e aos anseios dos alunos.

Os professores também apresentam expectativas diversificadas quanto ao estado do pátio, com demandas por uma área coberta, *pois a chuva e o sol atrapalham*; outras vezes, ressentindo-se de não terem *um pátio aberto*. Essa disparidade de sugestões está ligada às condições de cada cidade e às necessidades de cada escola. No entanto existe uma demanda comum entre os atores, qual seja dispor *de um pátio arborizado, verde*, principalmente quando *tudo é construção, tudo é cimento*.

Mesmo diretores e supervisores que, em geral, costumam ter uma visão mais positiva sobre suas escolas, reconhecem as deficiências dos pátios. Porém, na mesma medida em que reconhecem as carências tentam explicar suas causas. O motivo mais apontado para a inadequação dos pátios às necessidades dos alunos e demais membros da comunidade escolar é o aumento do número de alunos. Alguns dizem que: *a escola cresceu bastante e, por isso, tem algumas limitações de espaço físico, sobretudo no que diz respeito à área de lazer. A falta de manutenção e de funcionários para tanto piora o estado dos pátios.*

As críticas à situação dos pátios revelam o valor positivo que é dado a este espaço pelos atores escolares. Ambiente de socialização entre os alunos, apropriado para seus encontros e seu descanso, o pátio é também um espaço que contribui para seu bem-estar na escola. Por isso a importância dada ao fato deles serem amplos e arborizados.

5.2.7 Espaços para atividades artísticas e culturais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece que "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". No entanto, é grande a parcela de alunos que indica não aprender, na escola, conteúdos relacionados a artes e manifestações artísticas e culturais.

Nesse sentido, mais do que solicitar espaços para atividades artísticas e culturais, os alunos pedem que as escolas incentivem essas atividades, como se pode constatar pelos depoimentos:

Também ter oportunidade para os alunos criarem alguma coisa assim no intervalo. Igual, tão querendo montar uma rádio jovem aqui no colégio, pra ter oportunidade do aluno se expressar na escola. Eu acho que seria legal também juntar todos os alunos da escola e montar uma coisa só, pra nosso benefício também. (Grupo focai com alunos, escola pública, diurno, São Paulo)

Falta também incentivo cultural de parte da escola. Incentivar alunos a fazer arte às vezes, por exemplo, teatro, dança na escola, festa na escola, uma coisa que interligasse os turnos, os alunos, os próprios professores. (Grupo focai com alunos, escola privada, noturno, Belo Horizonte)

Com base na Tabela 5.27, observa-se que mais de 2/5 dos alunos indicam não aprender artes ou manifestações artísticas e culturais. É interessante observar que são os alunos das escolas públicas, na maioria das capitais pesquisadas, os que declaram, com mais frequência, não ter acesso a esse tipo de atividade na escola.

TABELA 5.27 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a indicação de que aprende artes e manifestações artísticas e culturais na escola e capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital	Aprendizado de artes, manifestações artísticas e culturais	Dependência Administrativa (%)		Total ³
		Pública	Privada	
Belém	Sim	39,6	59,8	42,8
	Não	60,4	40,2	57,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Sim	43,8	47,3	44,4
	Não	56,2	52,7	55,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Sim	59,3	56,8	58,8
	Não	40,7	43,2	41,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Sim	58,5	64,8	59,9
	Não	41,5	35,2	40,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Sim	50,3	47,1	49,8
	Não	49,7	52,9	50,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Sim	58,4	53,1	57,6
	Não	41,6	46,9	42,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Sim	38,5	53,2	44,9
	Não	61,5	46,8	55,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Sim	55,1	65,9	58,1
	Não	44,9	34,1	41,9
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 5.27 - (continuação)

Capital	Aprendizado de artes, manifestações artísticas e culturais	Dependência Administrativa (%)		Total ³
		Pública	Privada	
Rio Branco ²	Sim	39,7	37,6	39,4
	Não	60,3	62,4	60,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Sim	55,7		55,7
	Não	44,3		44,3
	Total	100,0		100,0
Salvador	Sim	41,9		41,9
	Não	58,1		58,1
	Total	100,0	...	100,0
São Paulo	Sim	51,1	52,7	51,7
	Não	48,9	47,3	48,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Sim	43,0	51,1	45,8
	Não	57,0	48,9	54,2
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Indique quais das coisas abaixo você aprende nesta escola. ...*

Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que não há uma associação entre as variáveis dependência administrativa e indicação.

(3) Não há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança de 95%.

Os depoimentos relativos aos espaços para atividades artísticas e culturais são menos freqüentes do que os relatos sobre laboratórios, bibliotecas e outros tipos de instalações. No entanto, locais para tal fim são bastante valorizados por aqueles que as mencionam. Para esses estudantes, salas de música, de artes e teatros são *básicos*. E o fato de a escola oferecer esse tipo de estrutura torna-se um critério para avaliar se a escola é boa ou não: *Eu acho que uma escola realmente boa tinha que ter sala de música, de teatro; o espaço do colégio [é] maravilha porque tem teatro.*

Os professores, diretores e supervisores mencionam com mais freqüência a falta de espaços para atividades artísticas e culturais. Eles pedem, principalmente, auditórios bem estruturados, pois esses são espaços multifuncionais, que servem de teatro, de sala de reunião, de espaço para apresentações musicais ou para palestras:

A falta de um auditório ou de um espaço leva a comunidade escolar a improvisar, o que pode ser um transtorno, pois, muitas vezes, esses lugares improvisados não possuem o conforto necessário: *Quando se reúne um grupo de alunos na quadra há uma determinada dificuldade, porque, por ser um espaço muito aberto, o som espalha muito.*

A falta desses tipos de espaços nas escolas pode até comprometer um dos três princípios norteadores das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, qual seja, o da estética da sensibilidade, pois "ela estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente" (Brasil, 2002b: 75). Nesse sentido, o ensino e a prática de artes vêm ao encontro dessas intenções, na medida em que trazem aos jovens a possibilidade do exercício da imaginação criadora.

5.2.8 Cantinas e Refeitórios

Diferentemente do que ocorre no ensino fundamental, não há uma política de distribuição de merenda escolar aos alunos do ensino médio na rede pública. Assim, para se alimentarem, os estudantes têm de, necessariamente, comprar lanches ou pequenas refeições nas cantinas de seus colégios ou em bares, lanchonetes, bancas de vendedores ambulantes que ficam nas redondezas das escolas²⁸. São os jovens do período noturno de escolas públicas que mais se ressentem da falta de merenda: *Muita gente vem direto do trabalho e chega cansado, com fome e precisa se alimentar. Como é que pode estudar?* E nas raras escolas onde há merenda a noite, este serviço é encarado como de uma grande utilidade pelos alunos: *Aqui eles dão uma merenda farta, pessoal. Nem é preciso dizer, que, para quem vem do trabalho direto, isso é ótimo mesmo.*

Para os alunos de escolas privadas o maior problema é o fato de as cantinas serem pequenas e terem poucos funcionários: *Não tem espaço ali naquela cantina, é muito pequena. Fica um tumulto lá, porque é muita gente e ficam só duas ou três pessoas para atenderem um monte de gente.*

²⁸ Na rede privada, o mais comum é que a cantina seja um serviço terceirizado contratado pela própria escola mediante o pagamento de uma taxa ou de uma porcentagem das vendas. Já nas escolas públicas, a depender da Unidade da Federação, o serviço pode ser licitado e autorizado pela Secretaria da Educação ou ser da responsabilidade dos próprios colégios.

Em uma escala de zero a dez, a média das notas atribuídas às cantinas e aos refeitórios das escolas varia de 5,7, em Porto Alegre, a 4,7, em Belo Horizonte. Nas capitais onde é possível fazer uma análise por dependência, constata-se que as médias das avaliações das cantinas, lanchonetes e refeitórios da rede pública são inferiores às da rede privada. A exceção é a capital Macapá, onde as médias de avaliação dos alunos das escolas públicas e privadas são semelhantes. Nas escolas públicas, as médias variam de 6,3, em Curitiba, a 3,1, em Salvador. Nas escolas privadas, elas vão de 6,9, em Belém, a 5,3, em Macapá. Observa-se que as escolas públicas, além de terem as piores médias, também apresentam as maiores diferenças entre a maior e a menor média das avaliações dos estudantes, entre as capitais, sinalizando para amplas desigualdades regionais (Ver Tabela 5.28).

TABELA 5.28 - Média da avaliação dos alunos do ensino médio sobre a qualidade da cantina, lanchonete ou refeitório, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capita.	Dependência Administrativa		Total
	Pública	Privada	
Belém	5,1	6,9	5,4
Belo Horizonte	4,5	5,6	4,7
Cuiabá	5,8	6,4	6,0
Curitiba	6,3	6,7	6,4
Goiânia	4,6	6,4	4,9
Macapá ²	5,3	5,3	5,3
Maceió	4,9	5,9	5,3
Porto Alegre	5,6	6,1	5,7
Rio Branco	4,9	6,1	5,1
Rio de Janeiro	4,5		4,5
Salvador	3,1		3,1
São Paulo	4,5	6,2	5,1
Teresina	4,9	6,4	5,4

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2(X)2.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Vaiando desta escola, que nota (escala de 0 a 10) você dá a cada um dos itens abaixo? ...*

Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que as médias são iguais em um nível de significância de 5%.

A opinião dos alunos é compartilhada pelos professores, os quais também frisam as diferenças entre cantinas e refeitórios de escolas privadas e públicas, de acordo com as notas atribuídas a esses espaços escolares. Enquanto nas escolas públicas a média dada pelos professores varia entre 3,9%, em Salvador, e 7,0, em Belo Horizonte, nas escolas privadas essa média vai de 7,1, em Belo Horizonte, a 8,5, em Rio Branco (Ver Tabela 5.29).

TABELA 5.29 - Média da avaliação dos professores do ensino médio sobre a qualidade da cantina, lanchonete ou refeitório, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital	Dependência Administrativa		Total
	Pública	Privada	
Belém	4,8	7,7	5,4
Belo Horizonte	7,0	7,1	7,1
Cuiabá	5,9	8,4	7,1
Curitiba	6,6	7,6	7,1
Goiânia	5,8	8,0	6,7
Macapá	5,2	8,1	5,9
Maceió	5,5	8,1	7,0
Porto Alegre	6,3	7,7	7,1
Rio Branco	6,0	8,5	7,0
Rio de Janeiro	6,6		6,6
Salvador	3,9		3,9
São Paulo	5,7	7,5	7,0
Teresina	5,9	8,0	6,7

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Falando desta escola, que nota (escala de 0 a 10) você dá a cada um dos itens abaixo?*

... Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 6.566.

Ao se comparar as médias das avaliações de professores e alunos, sobre a qualidade das cantinas, lanchonetes ou refeitórios, verifica-se, mais uma vez, que a opinião dos professores é mais positiva do que a dos alunos, com exceção das escolas de Belém. Os alunos aparecem novamente como mais críticos, ressaltando assim a influência do ambiente escolar em seus cotidianos.

5.2.9 Banheiros

Na avaliação dos espaços específicos da escola realizada por alunos, os banheiros receberam a pior nota dentre todas as dependências avaliadas. O primeiro fato que chama a atenção em relação à avaliação dos banheiros é a incidência de notas zero. Considerando o conjunto dos alunos, observa-se que aproximadamente um quinto deu nota zero aos banheiros de suas escolas. Esta é a maior frequência verificada, considerando as notas de zero a dez. Percebe-se ainda que mais da metade dos alunos da rede pública atribuiu nota de zero a quatro aos banheiros de seus colégios. Por outro lado, os alunos das escolas privadas atribuem, com mais frequência, notas acima de cinco.

As avaliações realizadas pelos alunos das escolas públicas e privadas são demonstradas pela Tabela 5.30, onde se observa que a média das notas atribuídas aos banheiros é mais baixa na rede pública do que na rede privada. Na primeira, as médias variam de 4,1, em Curitiba e Teresina, a 2,6, em Belém. Já na rede privada, as médias vão de 6,7, em Rio Branco, a 5,0, em Macapá.

TABELA 5.30 - Média da avaliação dos alunos do ensino médio sobre a qualidade dos banheiros, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital ²	Dependência Administrativa		Total
	Pública	Privada	
Belém	2,6	6,6	3,1
Belo Horizonte	3,2	6,3	3,8
Cuiabá	3,7	6,6	4,3
Curitiba	4,1	6,2	4,6
Goiânia	3,3	6,2	3,8
Macapá	3,8	5,0	4,0
Maceió	3,2	5,7	4,3
Porto Alegre	3,6	6,0	4,3
Rio Branco	3,9	6,7	4,3
Rio de Janeiro	3,5		3,5
Salvador	3,0		3,0
São Paulo	3,6	6,0	4,4
Teresina	4,1	6,0	4,7

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Falando desta escola, que nota (escala de 0 a 10) você dá a cada um dos itens abaixo?*

... Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que as médias são diferentes em um nível de significância de 5%.

Uma análise da média das notas atribuídas pelos professores revela que, em todas as capitais pesquisadas, atribui-se os banheiros das escolas privadas notas superiores àquelas conferidas aos banheiros das escolas públicas. Nas escolas públicas, a média das notas varia de 6,6, no Rio de Janeiro, a 4,3, em Salvador. Entre as escolas privadas, a maior média observada é em Rio Branco, 8,8; Belém e Curitiba dividem a menor média, 7,8. Ao comparar as duas dependências administrativas, conclui-se que a maior média obtida pelos banheiros das escolas públicas é inferior à pior média obtida pelos banheiros das escolas privadas (Ver Tabela 5.31).

TABELA 5.31 - Média da avaliação dos professores do ensino médio sobre a qualidade dos banheiros, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital	Dependência Administrativa		Total
	Pública	Privada	
Belém	4,4	7,8	5,1
Belo Horizonte	6,3	7,9	7,1
Cuiabá	5,1	8,5	6,7
Curitiba	6,0	7,8	6,9
Goiânia	5,3	8,1	6,5
Macapá	5,2	8,1	5,9
Maceió	5,2	8,4	7,0
Porto Alegre	5,9	8,2	7,3
Rio Branco	5,8	8,8	7,0
Rio de Janeiro	6,6		6,6
Salvador	4,3		4,3
São Paulo	5,4	7,9	7,3
Teresina	5,8	8,0	6,7

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Falando desta escola, que nota (escala de 0 a 10) você dá a cada um dos itens abaixo?*

... Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 6.563.

A principal reclamação de alunos, professores e diretores das escolas públicas é a limpeza: *Sinceramente, é difícil entrar nesses banheiros do colégio porque é uma coisa assim... É uma coisa horrível; Os banheiros não são muito bons, [mas] não são limpos.*

Em algumas situações, as condições do banheiro são o principal elemento para avaliar a qualidade de uma escola: *Escola ruim também é aquela que não está nem [em] condições de o aluno ir ao banheiro fazer as suas necessidades, que está todo quebrado, todo destruído.*

Além da sujeira, os alunos mencionam a falta de material de limpeza e itens de higiene pessoal: *Até papel higiênico tava pedindo para os alunos trazerem para o colégio. É um absurdo o aluno trazer de casa um papel higiênico!* E em alguns casos, os banheiros são insuficientes para o número de alunos: *A questão do banheiro, eu acho que cada andar deveria ter um banheiro pra não tumultuar porque fica muito sujo, fedido.*

Em algumas escolas, a falta de organização e manutenção é mais perceptível no período noturno, colocando os jovens em situações constrangedoras, como conta uma aluna: *As vezes, eu fico apertada, mas não vou no banheiro porque eu passo em frente e está um fedor horrível. Está tudo com cheiro de mijó. (...) as pessoas da manhã e da tarde deixam tudo aqui sujo pra de noite ficar na sujeira.*

Existem alunos que responsabilizam os colegas pela falta de higiene dos banheiros. Como diz uma estudante, *se você acha uma coisa limpa, cabe a você deixar, permanecer limpo.* Um diretor relata que os alunos quebram as portas e riscam as paredes do banheiro:

Toda vez que os alunos quebram as portas, a gente vai lá e conserta no mesmo dia e no outro dia já está consertada. As pinturas de banheiro a gente mantém, eles riscam e a gente vai lá e pinta de novo. E aí a gente não sabe quem é, se é o turno da tarde ou o turno da manhã. As vezes a gente identifica e outras não. [...] (Entrevista com diretor, escola privada, diurno, Porto Alegre)

As péssimas condições de higiene e limpeza que causam mau cheiro no ambiente escolar atrapalham as aulas e contribuem para desmotivar alunos e professores: *Você não consegue nem passar pelo corredor; um fedor insuportável no banheiro. Tudo isso influencia pro professor se desmotivar, e a gente também.*

Mais uma vez a questão da limpeza e manutenção dos ambientes escolares é ressaltada, tanto pelos alunos quanto pelos professores,

supervisores e diretores. No caso dos banheiros isso é mais grave, pois vai além da higiene; é uma questão de saúde e de qualidade do ambiente escolar. É alarmante constatar que mais da metade dos estudantes das escolas públicas dá notas de zero a quatro aos banheiros de suas escolas. O déficit de banheiros, assim como a falta de condições de higiene, comprometem o bom andamento das atividades de ensino e aprendizagem ali desenvolvidas.

SUMÁRIO

- A análise das várias dimensões relativas à qualidade de espaço e infra-estrutura ressalta a diversidade regional brasileira, tendendo as capitais pesquisadas das regiões Norte e Nordeste a estarem nos extremos mais negativos. Ressaltam-se também os diferenciais entre as escolas públicas e privadas e entre os turnos noturno e diurno, sendo comumente mais negativos as situações dos primeiros.
- Chama a atenção a importância que os alunos dão aos espaços e à infra-estrutura para atividades específicas, principalmente os da rede pública.
- *A falta de espaço* é mais destacada como um problema enfrentado nas escolas por alunos do que por professores, e mais citado por alunos e professores de estabelecimentos da rede privada de ensino.
- Para todas as capitais, a média das notas atribuídas às qualidades das salas de aula por alunos de escolas públicas foi menor que a indicada pelos de escolas privadas. Os primeiros atribuem notas entre 6,3 e 4,7. Já entre os alunos da rede privada, as notas variam de 7,8 a 6,4, entre as capitais.
- Também os professores das escolas públicas tendem a dar notas mais baixas ao estado das salas de aula do que seus colegas da rede privada. A depender da capital pesquisada, os professores de escolas públicas conferiram notas entre 7,1 e 4,7. No caso das escolas privadas as notas médias variam de 8,6 a 7,5.

- O excesso de alunos por sala de aula, mencionado por aproximadamente quatro em cada dez docentes, é um dos cinco principais problemas da escola, na percepção dos professores.
- Uma das principais reivindicações dos alunos de escolas privadas e públicas são os laboratórios de informática. Mas a proporção de estudantes de escolas privadas que demandam centros de informática é significativamente menor que os da rede pública. A porcentagem de alunos que solicitam centros de informática varia entre as capitais de 66,1% a 15,5%, nas escolas privadas, e de 86,3% a 47,8%, nas públicas.
- Tende a ser baixa a utilização do computador e da Internet nas aulas. Tal uso, na rede privada é maior do que na pública.
- Os professores que admitem não dominar a informática são mais comuns nas redes públicas de ensino. Esses, a depender da capital, variam de 24,6% a 7,2%, nas escolas públicas, e de 7,7% a 1,2%, nas escolas privadas.
- Poucos são os alunos que aprendem a usar o computador nas escolas. A proporção de estudantes que não aprende a usar computador na escola é, via de regra, maior na rede pública do que na rede privada.
- O investimento por parte da escola em construir, ampliar e melhorar os laboratórios é uma prioridade para aproximadamente dois terços dos alunos. Essa é uma reivindicação mais destacada pelos alunos das escolas públicas.
- Segundo os alunos, os laboratórios são pouco usados como recurso pedagógico. Na rede pública, essa indicação varia, a depender da capital, de 92% a 89,9%. Nas escolas privadas, as proporções são menores em todas as capitais, mostrando que os alunos dessas escolas têm mais acesso aos laboratórios, contudo não usufruem de maneira ideal dessa situação, pois entre esses a indicação de não utilização varia, de acordo com

a capital, entre 86,3% e 9,1%. Tais dados, mais uma vez, chamam a atenção para a maior diversidade regional de escolas privadas quanto aos recursos.

- Embora a biblioteca não esteja elencada entre as principais prioridades quanto o tipo de espaço escolar na opinião dos alunos, a frequência com que elas são mencionadas não é desprezível na maioria das capitais, e em algumas é bastante alta.
- De acordo com os alunos, os livros de português, gramática e redação são mais pedidos nas escolas privadas do que nas públicas em seis capitais. No caso dos livros de matemática, física, química e biologia isso ocorre em nove capitais e para os livros de língua estrangeira em todas as capitais onde se compara a indicação de alunos de escolas privadas e públicas. Quanto aos livros de história e geografia em oito capitais repete-se o fato das escolas privadas pedirem mais esse material do que as públicas. Ressalta-se que, em geral, a porcentagem de alunos das escolas privadas que indica que os livros didáticos são muito utilizados é maior que a de alunos das escolas públicas.
- A utilização de apostilas é mais freqüente nas escolas privadas. As porcentagens, relativas ao uso de tal material, registradas em ambas as dependências administrativas são superiores a 50% em todas as capitais. Nas escolas públicas varia, de acordo com a capital, de 92,6% a 52,4%, e nas privadas, de 93,7% a 60,5%.
- Sobre os espaços para a prática de atividades desportivas, observa-se que entre 73% e 35,7% dos alunos de escolas públicas indicam que faltam esses espaços na escola. Entre os alunos de escolas privadas, mais de 2/5 dos alunos indica falta de espaço para atividades esportivas.
- Sem espaços adequados, torna-se difícil praticar esportes na escola. Na opinião de mais da metade dos alunos, a escola não cria oportunidades para o seu desenvolvimento por meio de

atividades desportivas. A situação, segundo os alunos, é pior nas escolas públicas do que nos estabelecimentos privados.

- A dificuldade de praticar esportes na escola é um problema mais grave para os alunos da rede pública, a medida que eles têm menos oportunidades de praticar uma atividade física fora do colégio onde estudam. A proporção de alunos da rede pública que pratica alguma atividade desportiva extra-escolar é significativamente menor que a da rede privada.
- A preferência pelo pátio como lugar de convivência social na escola, apesar de alta entre os alunos das duas redes de ensino, é mais forte entre os estudantes das escolas privadas. Destaca-se que vários alunos consideram que *não há lugar bom* na escola para estar com os amigos.
- Mais de dois quintos dos alunos indica não aprender artes ou manifestações artísticas e culturais na escola. Geralmente, são os alunos das escolas públicas das capitais pesquisadas os que declaram, com mais frequência, não ter acesso a esse tipo atividade na escola.
- Às cantinas e aos refeitórios, considerando uma escala de zero a dez, foram atribuídas notas pelos alunos que variam, segundo a capital pesquisada, de 5,7 a 4,7. As médias das avaliações desses espaços nas escolas da rede pública são inferiores às da rede privada. Destaca-se que as escolas públicas, além de terem as piores médias, também apresentam as maiores diferenças entre a maior e a menor média das avaliações dos estudantes, entre capitais, sinalizando para amplas desigualdades regionais quanto a esse serviço.
- Em relação à avaliação dos banheiros destaca-se a incidência com que se lhes atribuiu nota zero. Aproximadamente um quinto dos alunos, em cada capital, deu nota zero aos banheiros de suas escolas. A média das notas atribuídas aos banheiros é mais

baixa na rede pública do que na rede privada. Na primeira, as médias variam, segundo a capital pesquisada, de 4,1 a 2,6. Já na rede privada, as médias vão de 6,7 a 5,0, a depender da capital.

- Os professores, em todas as capitais pesquisadas, tendem também a melhor avaliar o estado dos banheiros nas escolas privadas que nas escolas públicas.

6. RELAÇÕES SOCIAIS

A escola é, cada vez mais, permeada pela diversidade de comportamentos, atitudes, hábitos, costumes e valores. A partir dessa heterogeneidade configuram-se problemas e imagens que alunos, professores e membros do corpo técnico-pedagógico constroem sobre si e sobre os outros integrantes da comunidade escolar. Para isso, colaboram as experiências exógenas e endógenas ao ambiente escolar.

Com o intuito de conhecer como o professor concebe o que é ser jovem, foi apresentado a eles um elenco de questões sobre formas de ser, mesclando aspectos positivos e negativos de conduta e comportamento. Verifica-se que não há propriamente perfis únicos, ou seja, só negativos ou positivos, nas seleções feitas pelos professores. Tende-se a combinar valorações, mas ressalta-se que, em alguma medida, os professores reproduzem alguns estereótipos sobre juventudes, o que mais se detalha ao se discutir cada questão.

Tal intróito sobre as juventudes, em geral, relaciona-se ao objetivo de melhor explorar, a partir da percepção de alunos, professores e diretores, como esses atores constroem imagens uns dos outros e a sua própria, valorizando suas idealizações e representações.

Focalizando os atores, aborda-se questões tidas por eles como problemáticas na escola, como, por exemplo, alunos desinteressados e indisciplinados e professores faltosos e incompetentes.

Assim como se procede em relação às representações sobre os alunos, explora-se a percepção de discentes e docentes sobre o que seria um bom e um mau professor. Se por um lado, levanta-se a problemática

que envolve o aluno, por outro, se faz necessário abordar como os professores são vistos no cotidiano escolar, de acordo com as representações de distintos atores. Assim como os alunos, mesmo que em menor proporção, os professores foram lembrados como problemas da escola. Sobre esse assunto, Blaya (2002) enfatiza que bem como os discentes, os docentes também necessitam de um reconhecimento positivo e de melhores condições para realizar o seu trabalho.

Em outra seção se focaliza o diretor, destacando o que se considera como principais qualidades de um bom diretor, na perspectiva de alunos e professores. Aborda-se, além das virtudes, o discutido como defeitos do diretor, também na perspectiva dos atores citados e dos próprios diretores.

6.1 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE JUVENTUDE

Nesta parte do trabalho, explora-se quais são as qualidades e os valores presentes nos jovens, de acordo com as representações de professores, ressaltando-se como os adjetivos por eles empregados na construção de perfis de juventudes têm, ou não, relação com sua visão sobre os seus alunos.

A pesquisa apresentou aos professores um elenco de alternativas dicotômicas para que eles indicassem as que mais correspondem à juventude. Com base nas características mais assinaladas, observa-se que os docentes tendem a configurar um quadro de múltiplos matizes para caracterizar a juventude brasileira.

Em cada uma das capitais pesquisadas, observa-se que os jovens são considerados *honestos* por mais de 80% dos professores (ver Tabela A-6.1, anexa).

Em geral, a porcentagem dos professores que consideram os jovens *pacíficos* varia de 68,7%, em Belém, a 82,5%, em Teresina. Vale ressaltar que essa característica foi mais ressaltada pelos professores de escolas privadas na maioria das capitais pesquisadas. O maior contraste por dependência administrativa observa-se em São Paulo, onde 49,2% dos

professores de escolas públicas e 79,7% de docentes de escolas privadas consideram os jovens *pacíficos* (ver Tabela A-6.2, anexa).

Na opinião dos professores, os jovens em geral são *ordeiros*, como indica a Tabela A-6.3, anexa. O maior e o menor percentuais de docentes que consideram os jovens ordeiros estão, respectivamente, em Maceió e São Paulo. Na capital paulista, o percentual de professores de escolas públicas que consideram os jovens *desordeiros* chega a 67,2%.

Seja nas escolas privadas, seja nas públicas, mais da metade dos professores considera os jovens *generosos*. São os professores de escolas públicas de São Paulo e Teresina que registram, respectivamente, os maiores percentuais para *egoístas* e *generosos* (ver Tabela A-6.4, anexa).

Em todas as capitais pesquisadas, constata-se que mais da metade dos professores considera os jovens *rebeldes*. Essa característica da juventude brasileira é mais enfatizada pelos professores de escolas públicas de São Paulo, onde cerca de 3/4 deles consideram que os jovens são *rebeldes*. Nas escolas privadas de Goiânia está o maior percentual de professores que consideram os jovens obedientes, 53,3% (ver Tabela A-6.5, anexa).

Na opinião de mais da metade dos professores da maioria das capitais pesquisadas, os jovens em geral são *malandros*. O maior percentual assinalado pelos docentes de escolas públicas está em Porto Alegre (74,1%). Os jovens mais *estudiosos*, na opinião dos professores de escola privadas, são de Cuiabá (ver Tabela A-6.6, anexa).

O percentual de professores que considera os jovens *trabalhadores* varia de 41,6%, em Belém, a 57,6%, em Salvador. Em cada uma das capitais pesquisadas, observa-se que o percentual de professores de escolas públicas que consideram os jovens trabalhadores é superior ao percentual assinalado pelos professores de escolas privadas. A única exceção é São Paulo (ver Tabela A-6.7, anexa).

Os professores que consideram os jovens como sendo mais *responsáveis* são os de Teresina, e os que consideram mais *irresponsáveis* são os de Belém. A distribuição das características responsáveis/ irresponsáveis é bastante dispersa, tanto no conjunto das capitais quanto **por** dependência administrativa, (ver Tabela A-6.8, anexa).

Em geral, pode-se concluir que, na maioria das capitais pesquisadas, mais da metade dos professores considera os jovens *honestos, pacíficos, ordeiros*

e *generosos*. Por outro lado, também na maioria das capitais pesquisadas, grande parcela dos professores considera os jovens *rebeldes* e *malandros*. As características *trabalhador/preguiçoso* e *responsáveis/irresponsáveis* apresentam uma distribuição mais homogênea no conjunto das capitais pesquisadas.

Esses dados reforçam idéias recorrentes na literatura atual de que não existe uma única juventude (ver, entre outros, Abramovay e Castro, 2002a; Novaes, 2000; Abramo, Freitas e Sposito, 2000). O jovem move-se e é envolvido por dicotomias. Segundo Carrano, "*os gostos, as atitudes e os comportamentos dos jovens se identificam atualmente pela multiplicidade e pela ambivalência*" (Carrano, 2000: 5).

Essa ambigüidade na representação sobre as diversas juventudes não é exclusiva dos professores, e é comum se recorrer a um dualismo "adulocrata" e maniqueísta, em que a juventude é, ao mesmo tempo, um perigo hoje e a esperança do futuro.

Nestes tempos, possivelmente pela veiculação sobre violências e drogas e a comum referência aos jovens em relação a tais temas, vem ganhando corpo, no senso comum, uma representação negativa sobre juventude. Muitas vezes se qualifica o que é ser jovem a partir de estigmas e estereótipos. Dependendo do contexto sociopolítico-econômico, o jovem é considerado perigoso, marginal, alienado, irresponsável, desinteressado ou desmotivado. Ainda que no imaginário social uma das faces da(s) juventude(s) seja a transgressão, a curiosidade, as buscas por fora da normalidade, muitos jovens se angustiam pela falta de referências, tentando participar das regras do sistema e se sentir incluídos. Deste modo, não haveria sentidos únicos a definir uma geração, cabendo cuidar das referências e discutir juventudes. (Castro e Abramovay, 2002b: 11)

Focalizam-se, a seguir, as qualidades e valores que os professores percebem existir entre os jovens, alunos seus ou não. Para tanto, foi-lhes apresentado um elenco composto dos seguintes valores: espiritualidade, justiça, competitividade, adaptabilidade, objetividade, respeito, tolerância, solidariedade, disciplina e espírito de luta.

Respeito, espírito de luta e adaptabilidade são citados como próprios dos jovens por cerca de um terço dos professores na maioria das capitais pesquisadas. Aproximadamente a metade dos professores refere-se tanto à competitividade quanto à solidariedade (ver Tabela A-6.9, anexa).

Interessante observar que a disciplina é o valor menos ressaltado quando os professores falam da juventude em geral. Em contrapartida, quando falam sobre seus alunos, tal item é tido como um dos maiores problemas na escola. O que sugere que os jovens passam a ser vistos como indisciplinados em relações sociais específicas, como as que ocorrem na escola, e diretamente, quando esses adultos assumem o papel de professor. Nota-se que a indisciplina é um dos principais problemas nas escolas, conforme se analisa a seguir.

6.2 PRINCIPAIS PROBLEMAS NA ESCOLA

Os problemas apresentados aos atores são doze, a saber: *alunos desinteressados, alunos indisciplinados, professores que faltam às aulas, professores incompetentes, falta de integração entre os professores, falta de espaço, alunos demais por sala, direção deficiente/incompetente, não há professores suficientes, gangues que atuam dentro da escola, consumo e tráfico de drogas e vizinhança perigosa.*

Entre os problemas mais citados por alunos e professores, percebe-se que *alunos desinteressados, alunos indisciplinados e falta de espaço* são comuns para os dois atores. Os problemas da *falta de espaço* e da existência de *alunos demais por sala* já foram abordados no Capítulo 5, sobre infraestrutura. Já problemas como *professores incompetentes, professores que faltam às aulas e falta de integração entre os professores* serão abordados na próxima parte deste capítulo, referente ao corpo docente.

Nesta parte do capítulo aborda-se os dois maiores problemas da escola, tanto na percepção dos discentes quanto na dos docentes: *alunos desinteressados e alunos indisciplinados*. Tais formas de ser ou estar na escola pressupõem interação com alguém ou em relação a algo. No entanto, os atores não se referem de forma mais profunda às causas socioinstitucionais de tais problemas.

Considerando-se a análise precedente, sobre a percepção dos professores em relação aos jovens, nota-se certo paradoxo quando o foco passa do jovem ao aluno. Ou seja, quando o jovem é aquele que está próximo, ele passa a ser problema.

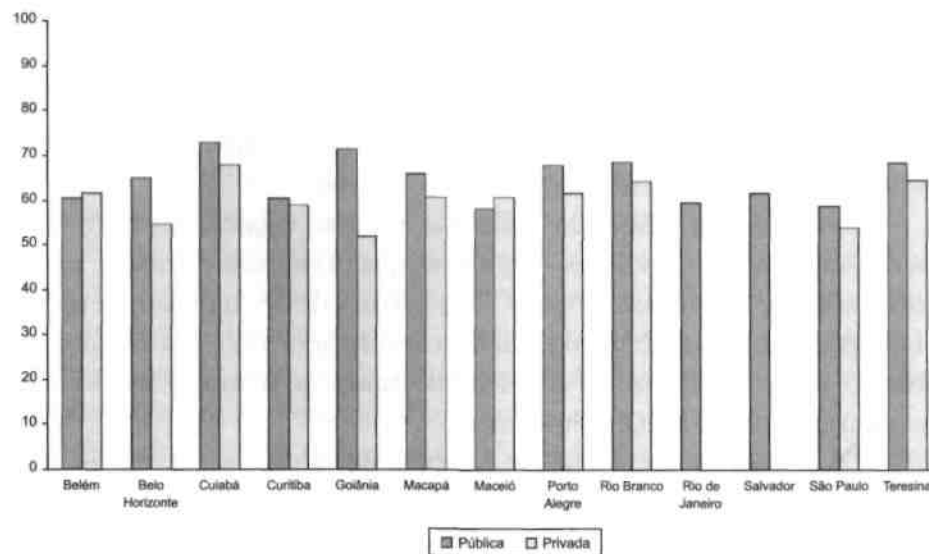
Tal perspectiva tem respaldo também no discurso dos alunos, sendo que tanto a *indisciplina* como o *desinteresse* são dimensões que comportam distintas associações e identificações de razões e formas de acontecer, o que se detalha nos parágrafos seguintes, destacando-se cada uma delas, e tendo como orientação a visão dos alunos sobre si e dos professores sobre eles.

A ênfase nos alunos como problemas é tema também sublinhado em outra pesquisa da UNESCO sobre escola (Abramovay e Rua, 2002), encontrando-se igual tendência. Ou seja, grande parte dos alunos (30%) e dos professores (40%) declaram que o que não gostam nas escolas são os alunos, ratificando os achados a seguir detalhados.

6.2.1 Alunos desinteressados

Os *alunos desinteressados* são vistos como um problema por mais da metade dos alunos. Em quase todas as capitais pesquisadas, a proporção de alunos de escolas públicas que mencionam este problema é superior à dos alunos de escolas privadas, como pode ser observado no Gráfico 6.1.

GRÁFICO 6.1 - Proporção de alunos do ensino médio que citaram 'alunos desinteressados' como problema da escola, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002



Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002

Aproximadamente seis em cada dez estudantes consideram que um dos principais problemas da escola onde estudam são os *alunos desinteressados*. Cuiabá apresenta os maiores percentuais, tanto entre os alunos de escolas públicas (72,8%) quanto de escolas privadas (67,9%). Insiste-se que pelo menos mais da metade dos alunos, nas duas redes de ensino, alinham-se a tal posição (ver Tabela A-5.1, anexa).

Essa percepção negativa dos alunos sobre si mesmos e sobre os seus colegas relaciona-se à construção de uma imagem pessimista sobre as juventudes, reproduzindo assim um imaginário da sociedade baseado em estereótipos sobre gerações. Mas com a singularidade da cumplicidade dos próprios jovens na construção dessa auto-representação.

A crítica negativa de si e de seus pares, por parte dos alunos, não se reduz a apenas fazer eco à crítica dos professores, ou assumir uma projeção proveniente de outros próximos e influentes, como os professores. Por muitos vetores, pode-se interpretar a tendência do aluno a se assumir culpado, ou ter em relação a si um discurso pouco complacente e muito rígido. O resultado pode ser um sentimento de impotência, pois já que não dá para mudar a escola, a resistência se dá por meio do desinteresse e da indisciplina. A perspectiva da individualização da culpa pode derivar em sentir-se um não-sujeito.

Um vetor enfatizado por Carrano (2000) para compreender o desinteresse e a indisciplina é considerá-las como alternativas encontradas pelos alunos para provocar e alertar os professores e os próprios colegas para uma deficiência intrínseca à própria escola. A cultura e as práticas difundidas na escola, por vezes, destoam das realidades culturais identificadas com os jovens.

Em relação à autculpabilização, em "Violência nas Escolas" (Abramovay e Rua, 2002) observa-se que tal tendência pode estar sinalizando a ausência de atitudes de pertencimento e envolvimento com a escola, mas também pode estar indicando a fragilização da auto-estima e, de forma correlata, a perda da imagem positiva de si mesmo e de seus colegas. Todavia, tal trânsito sobre a crítica ao outro e a si próprio é complexa e não necessariamente assumida:

Ao apontarem seus pares como objeto de desgosto ou um problema em suas escolas, alunos estabelecem clivagens, linhas demarcatórias que

os separam de seus equivalentes. Mostram-se, assim, um tanto individualistas, uma vez que não se reconhecem, e nem aos demais, como parte de uma comunidade responsável pelo seu crescimento, não só intelectual como social. Ao invés disso, os colegas afiguram-se como diferentes, estranhos e até ameaçadores, dando origem a sentimentos de repulsa em relação à própria escola e aos outros alunos. (Abramovay e Rua, 2002: 158)

A relação com os colegas é destacada, pelos alunos, como um dos motivos para caracterizar o desinteresse. Alguns alunos parecem angustiados com a indiferença manifestada pelos seus pares que freqüentam, mas não se sentem pertencentes a essa instituição:

(...) nessa escola aqui, eu não sei porque cargas d'água que os alunos são menos interessados do que os normais. Mas, eu acho que essa escola assume a liderança das escolas mais desinteressadas face aos alunos. Isso é incrível, a gente está tendo problemas. Há várias atividades e parece que estão aqui obrigados, para não ficar em casa. Quando é para fazer outra coisa, atividade extracurricular, eu não?! "Para quê?! O que eu vou poder fazer?! Você acha que eu vou poder mudar alguma coisa?! O que eu tenho a ganhar com isso?! Vou jogar o meu tempo fora!". Não tem como a gente fazer um trabalho com um grupo desse. (Grupo focai com alunos, escola pública, diurno, Porto Alegre)

As críticas são feitas para aqueles que freqüentam a escola somente para *passar de ano*, sem necessariamente aprender algo, que não aproveitam o seu tempo e são indiferentes: (...) *não têm nada a ganhar e tampouco podem mudar alguma coisa dentro e fora da escola, (...) eles dizem: "ah, eu não estou nem aí, o ano que vem eu não vou estar aqui mesmo"*. Nesses casos, a freqüência à escola é imposta pelos pais e pela sociedade: (...) *muitos alunos vêm no colégio por vir, pelos pais ou por terem que terminar, os alunos têm que cooperar. Na minha [sala de aula] se tiver quatro que estudam é muito, o resto fica colando deles.*

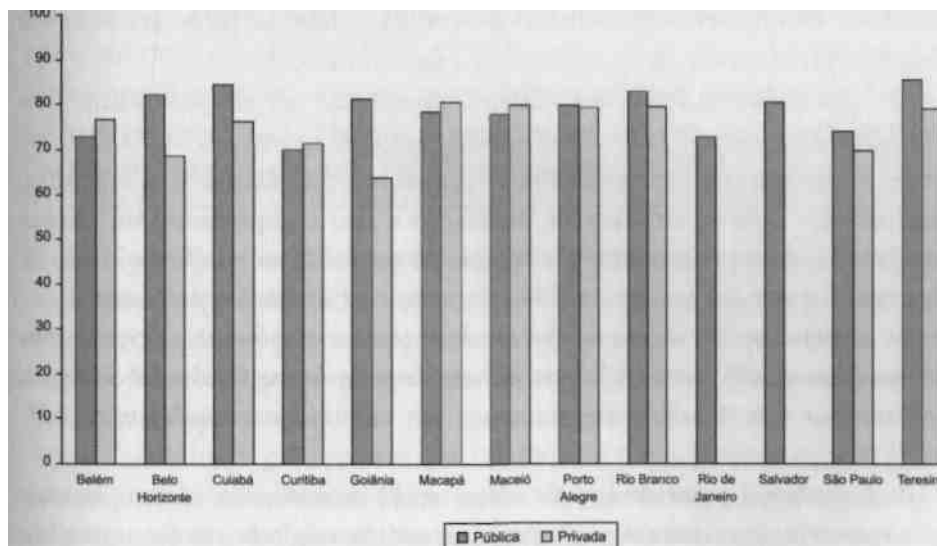
Os professores silenciam sobre o lugar do prazer ou o mal-estar do aluno em relação à aprendizagem e à escola; a ausência de desejo, de vontade de estar, um sentido de frustração de expectativas. Direciona-se somente para os alunos uma análise que poderia estar orientada para

o sistema escolar, o qual, por ser idealizado, é pouco criticado. Reduz-se, assim, a questão do desinteresse e da indisciplina do aluno a uma dinâmica individualizada, quando tais processos estão também associados a uma problemática institucional e estrutural.

Note-se que o desprazer e o mal-estar, por parte dos alunos, leva à falta de motivação e a resistências, que podem tomar a forma de indisciplina, perturbando a aula, os professores e os colegas. Tal tema vem sendo discutido em nível internacional, sendo que uma pesquisa na França demonstrou que 85% dos professores se sentem confrontados com a falta de interesse dos alunos, atribuindo-se tal desinteresse, principalmente, ao desencanto em relação à escola. (*Le Monde*, 2003)

A proporção de professores que vê seus alunos como desinteressados é maior do que a citada pelos próprios estudantes. Aproximadamente 3/4 dos docentes consideram que o principal problema da escola são os alunos desinteressados (ver Gráfico 6.2).

GRAFICO 6.2 - Proporção de professores do ensino médio que citaram 'alunos desinteressados' como problema da escola, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002



Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002

Além de elevados, os percentuais assinalados por professores de escolas privadas e públicas são bastante semelhantes na maioria das capitais pesquisadas. Nas escolas públicas, esse percentual varia de 85,5%, em Teresina, a 70,0%, em Curitiba. Entre os professores de escolas privadas que mencionam esta dificuldade, os percentuais vão de 80,7%, em Macapá, a 63,7%, em Goiânia (ver Tabela A-5.2, anexa).

Os professores e diretores são os que mais detalham os possíveis motivos para o desinteresse dos alunos: *Eles vêm para cá, parece que obrigados*. Corroboram, assim, as causas apontadas pelos estudantes, como a exigência da família para que eles continuem os estudos: (...) *sinceramente, a maioria é desinteressada e não satisfazem aos anseios da escola, aos ideais da escola. Hoje em dia, o aluno estuda pela família, porque o pai está obrigando, mas não porque ele quer*.

Ainda que na literatura haja uma tendência em culpabilizar a família, verifica-se em outras pesquisas (Waiselfisz, 1998; Abramovay *et al*, 1999; Barreira, 1999; Abramovay e Rua, 2002) que principalmente os docentes enfatizam que os pais não dão atenção aos seus filhos, o que contribui para a eclosão de comportamentos indesejáveis dentro da escola. Os depoimentos anteriores sugerem a preocupação e o controle que a família pode exercer, com o intuito de que os jovens freqüentem a escola. O que tem um sentido de crítica à família pode ser lido de maneira positiva, ainda que não seja essa a intenção.

Não ter consciência do valor do ensino, *da sua utilidade prática e da possibilidade de ascender pela educação*, são questões apontadas por todos os atores como associadas ao desinteresse dos alunos pela escola. Isso se traduz, segundo um diretor, em falta de dedicação e não cumprimento de tarefas básicas: (...) *às vezes, uma aula fica travada porque os alunos não fazem a lição de casa, não fazem o que tem que ser feito para a aula ser um debate, por exemplo*.

Outras formas de expressão do desinteresse estudantil, na percepção de um diretor, são a reduzida quantidade de tempo que os alunos dedicam aos estudos e o reduzido engajamento em atividades extraclasse:

(...) Agora, o que eu vejo são alunos muito desmotivados, alunos que estão acostumados a estudar muito pouco, a maioria não sabe estudar, a maioria fica feliz quando o professor não vem. Quando se propõe a eles outras

atividades, como teatros, palestras e coisas assim, muitas vezes eles não valorizam, talvez pelo mal preparo que se faz para essas atividades, mas, muitas vezes, eles não valorizam, eles vão para casa. (Entrevista com diretor, escola pública, noturno, Porto Alegre)

Para muitos professores, o desinteresse é sintoma de uma dinâmica mais ampla, relacionada às formas dos jovens estarem na vida. A partir de tal perspectiva, exime-se a escola de responsabilidade, não havendo propriamente um desinteresse dos jovens pela escola, mas um desinteresse existencial de uma geração pelos seus tempos.

QUADRO 6.1 - É uma geração de ET que está aqui na terra

**Grupo focal com professores, escola pública, noturno,
Rio de Janeiro; São Paulo**

Vara mim ele está totalmente perdido na própria família, no bairro. Então, na escola ele vai ficar perdido também. Ele não vai ter interesse nenhum, ele vai procurar perturbar o colega. É uma pessoa infelizmente perdidona.

E às vezes também, ele está desinteressado. Essa juventude aí, eu percebo um desinteresse muito grande. Outro dia, eu fui assistir uma palestra de um jornalista que veio do Paquistão, foi numa outra escola. Mas eles [alunos] são praticamente alienados, a pessoa estava falando, eles não querem ouvir. Então, é uma geração de E. T. que está aí na Terra que não está dando para entender o que ele está querendo ou o que ele está buscando.

Nessa linha, a ênfase na falta de perspectivas dos jovens em relação ao futuro é destacada: *Eles [alunos] não têm objetivos. O que é registrado com preocupações por um supervisor: Isso me assusta. Eu percebo nos alunos, eu estou falando da grande maioria, que eles estão por estar. E isso me incomoda. Eu brigo o tempo inteiro.*

Contudo, há professores que relativizam o que poderia se configurar como uma visão catastrófica sobre a juventude, minimizando o desinteresse como algo próprio dos jovens, anotando que tal sentimento tem endereço específico, como algumas disciplinas e alguns professores.

Em resumo, o desinteresse dos alunos, apontado por discentes e docentes como um dos principais problemas da escola onde estudam e trabalham, pode ser tanto a expressão de um estereótipo sobre a juventude quanto o sinal de uma tendência de culpabilizar o aluno pelos problemas da escola. Em ambos os casos, o resultado é a criação de um sistema de clivagens no qual o aluno não mais reconhece o colega como um semelhante e nem se sente pertencente ao espaço de aprendizagem e convivência da escola. Atribuído a causas estruturais e institucionais, o desinteresse pode eclodir em atos de indisciplina.

6.2.2 Alunos indisciplinados

Como assinalado, outro problema da escola é a questão da indisciplina, o que é ressaltado na literatura. Segundo Chagas (2001: 10) citando Nérici (1960: 311), "Queiramos ou não, o problema da disciplina é preocupação constante da escola e do professor". Na percepção de alunos e professores, não existe entre a indisciplina e o desinteresse uma relação de causalidade. Embora a indisciplina possa ser uma das manifestações da desmotivação, um aluno indisciplinado nem sempre será desinteressado.

A partir de uma análise sobre os movimentos pedagógicos, Estrela (2002) ressalta que o conceito do termo disciplina passou por um processo evolutivo:

Diremos apenas que, de um modo geral, nas sociedades ocidentais de raízes culturais greco-latinas e judaico-cristãs, a evolução dos conceitos e das práticas disciplinares segue, grosso modo, as mesmas etapas e obedece a princípios semelhantes. Essa evolução parte de um conceito de disciplina compreendida como conformidade exterior às regras e aos costumes, passa por um estágio em que é compreendida como conformidade simultaneamente exterior e interior e chega a uma concepção que valoriza, sobretudo, a interioridade e o engajamento livre do indivíduo. (Estrela, 2002: 18)

Desse modo, entende-se que, em um primeiro momento, são necessárias normas e coerções para propiciar a adesão do grupo aos acordos estabelecidos, o que não impede que cada indivíduo consiga atingir uma autodisciplina. Mas, no caso específico das escolas, esse

processo exige que o professor tenha uma formação que lhe ofereça competências técnicas e relacionais para que saiba como proceder e contribuir para que os alunos tenham responsabilidade e liberdade para atingir a disciplina sem monitoramento.

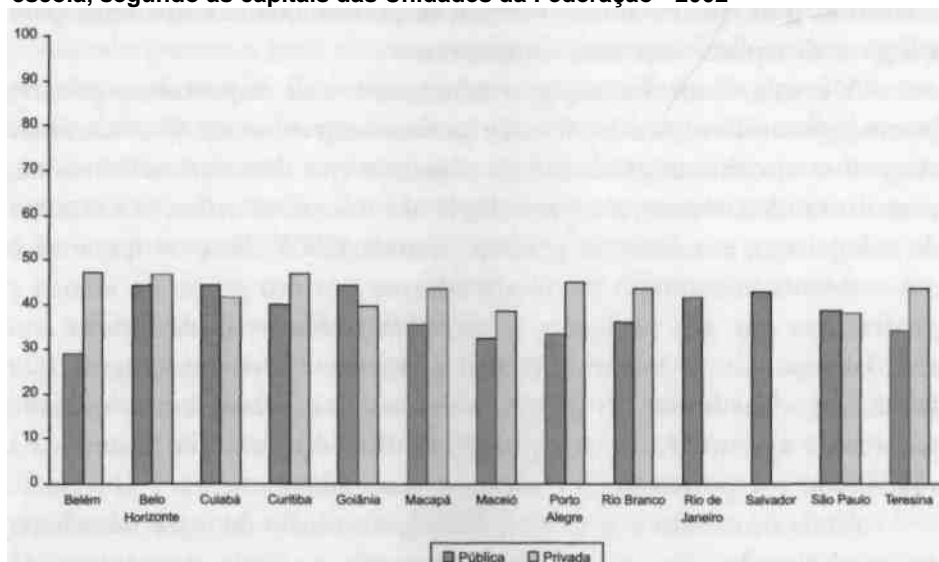
A escola é um dos espaços relacionais mais importantes para os jovens, tornando-se um local onde pessoas estranhas ou já conhecidas entre si se encontram em busca de objetivos que deveriam ser comuns, como o conhecimento, a consolidação de novas amizades, o exercício de coleguismo, entre outras práticas. Estrela (2002) observa que esse é um ambiente constituído involuntariamente por um grupo de alunos e professores que são obrigados a conviver todos os dias, durante um ano, obedecendo a horários e outras normas. São essas regras que garantem a harmonia no grupo, uma vez que submetem a vontade particular à vontade do grupo, podendo criar um sentimento de solidariedade e pertencimento entre seus membros.

Ainda de acordo com Estrela (2002), a violação de regras acordadas ou estabelecidas dentro da escola é o que se pode denominar de indisciplina. Esse comportamento pode ser uma das conseqüências do desinteresse, e se caracteriza, segundo os alunos, professores e diretores, por conversas paralelas durante a explicação do professor, brincadeiras fora de hora, faltas excessivas e injustificadas e desrespeito aos horários.

Aproximadamente quatro em cada dez estudantes afirmam que um dos principais problemas da escola são os *alunos indisciplinados*. Na maioria das capitais pesquisadas, observa-se que esse problema alcança proporções um pouco mais elevadas entre os alunos das escolas privadas (ver Gráfico 6.3).

Embora as proporções sejam bastante semelhantes por dependência administrativa na maioria das capitais pesquisadas, pode-se observar uma acentuada discrepância em Belém. Na capital do Pará está não só o menor percentual assinalado pelos alunos de escolas públicas (29,0%), mas também o maior encontrado entre os estudantes de escolas privadas (47,2%). Belo Horizonte e Cuiabá apresentam, por sua vez, as maiores percentagens entre os alunos de escolas públicas (44,3%), e São Paulo as menores entre os estudantes de escolas privadas (38,1%) (ver Tabela A-5.1, anexa).

GRÁFICO 6.3 - Proporção de alunos do ensino médio que citaram 'alunos indisciplinados' como problema da escola, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002



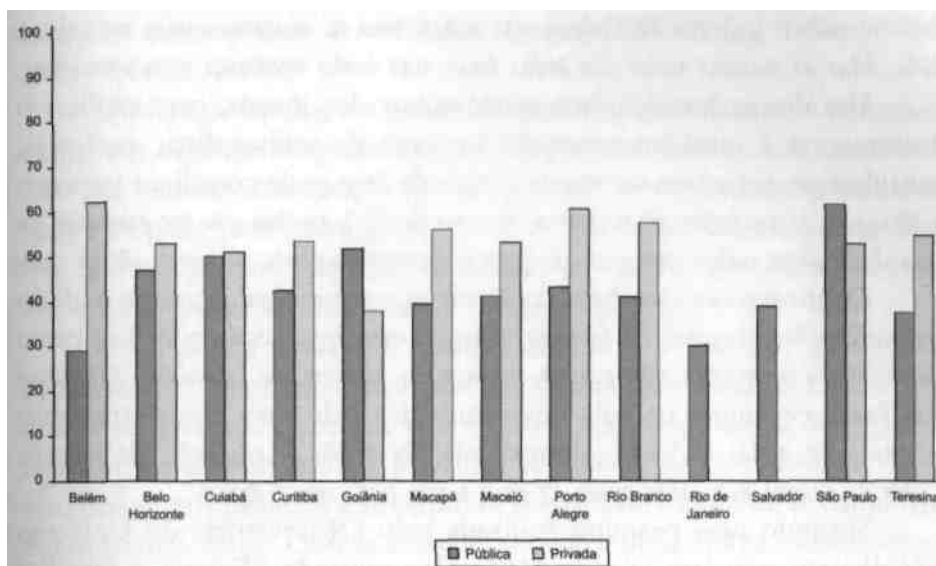
Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002

Esses dados corroboram a idéia de que só uma parte dos desinteressados é indisciplinada. Porém, enquanto o desinteresse tende a ser maior nas escolas públicas, a indisciplinada é mais freqüente na rede privada.

Entre os professores de Belém, também se observa a mesma discrepância assinalada pelos alunos, porém um pouco mais acentuada. Na capital paraense, encontra-se não só o menor percentual assinalado pelos professores de escolas públicas (29,2%) que mencionam esta dificuldade, como também o maior percentual assinalado pelos docentes de estabelecimentos privados de ensino (62,3%) (ver Tabela A-5.2, anexa).

Em geral, aproximadamente a metade dos professores menciona a indisciplinada dos alunos como um dos principais problemas que enfrentam nas escolas onde desenvolvem suas atividades profissionais. Além disso, como pode ser observado no Gráfico 6.4, na maioria das capitais pesquisadas, a proporção de professores de escolas privadas que se referem a este problema é maior do que a encontrada entre os professores de escolas públicas.

GRÁFICO 6.4 - Proporção de professores do ensino médio que citaram 'alunos indisciplinados' como problema da escola, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002



Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002

Para os alunos, uma das formas de indisciplina são as conversas no horário das aulas: *Enchem o saco mesmo, porque não param de falar, ficam falando o tempo inteiro, quero prestar atenção na aula e não deixam.* As manifestações de indisciplina aparecem também por meio de brincadeiras, incivildades, levando a situações de conflito com o professor e com os colegas, prejudicando assim os que querem aprender:

Ficar no fundo da sala de aula conversando, dando risada, fazendo nada, fazendo piadinha de mau gosto na sala, não deixando o professor explicar.
(Grupo focai com alunos, escola pública, diurno, São Paulo)

(...)ficar jogando bolinha de papel, sair da sala e entrar toda hora, chegar atrasado, (...).
(Grupo focai com alunos, escola pública, noturno, Salvador)

(...)fazendo sacanagem com o pessoal que está prestando atenção. (Grupo focai com alunos, escola pública, diurno, Cuiabá)

Insiste-se que os discursos dos alunos tendem a falar sobre o outro, mudando de tom quando eles se referem a si. Nesse sentido, a indisciplina não é necessariamente sinônimo de desinteresse e nem resulta em mau desempenho: (...) *sou boa aluna nas notas, mas eu converso muito na sala de aula. Mas as minhas notas são todas boas, não tenho nenhuma nota vermelha.*

Um dos raciocínios, nos testemunhos dos jovens, para explicar o desinteresse é também acionado no caso da indisciplina, qual seja, considera-se que a falta de regras dentro de casa pode contribuir para que o aluno não respeite as normas na escola: (...) *ele tem que ter educação em casa. Não só no colégio que o aluno aprende o comportamento, as regras são de casa.*

Os professores também declaram que a principal causa de o aluno ser indisciplinado está na família, porque essa instituição não lhes passa valores e disciplina: *não ensina os jovens a viverem em sociedade.* Há uma tendência de culpar os pais dos estudantes pelo mau comportamento em sala de aula: (...) *eles [alunos] não têm noção de educação, de respeito. Como os valores não estão vindo de casa e isso para nós é difícil.*

Segundo uma pesquisa realizada pelo Observatório do Universo Escolar em parceria com o MEC, denominada "Escola e família: instituições em conflito" (Souza, 2001), dos 199 coordenadores e professores dos ensinos médio e fundamental, alvos do levantamento de dados, 57% dos professores atribuem à família a responsabilidade pela indisciplina na escola. Para isso, são citadas questões como a ausência dos pais, a existência de famílias desestruturadas, além da ausência de regras no ambiente familiar. Assim, nas palavras de Aquino:

É necessário ter em mente que há um conflito histórico de fronteiras entre as instituições família e escola, cujas funções educativas algumas vezes se confundem ou se sobrepõem. São instituições vizinhas, mas bastante díspares em suas práticas. E o que as distingue é o enfrentamento das questões da vida privada com as da vida pública. (Aquino, 2003: 1)

Os professores se queixam que estão sendo obrigados a assumir tarefas que não lhes competem. A transferência de responsabilidades dos pais para a escola é uma das reclamações mais freqüentes dos docentes, tendo sido alvo de discussão em outras publicações da UNESCO (Abramovay, 2001; Abramovay e Rua, 2002). Um dos temas

recorrentes na literatura é o fato de as expectativas em relação à educação não serem cumpridas pela família, de acordo com o imaginário escolar. Ressalta-se que existe uma idealização da instituição familiar, que não corresponde à realidade (Costa, 1983; Áries, 1981; Velho, 1981; Cunha, 2000).

De fato, a família, do ponto de vista dos professores, é percebida como um lugar privilegiado de socialização *para que os jovens aprendam a viver em sociedade*. Por isso, é comum que ela apareça como a única ou maior culpada pela indisciplina e todos os comportamentos negativos dos alunos: (...) *talvez seja a falta de estrutura familiar dos tempos modernos. Aí, o aluno vem pouco disciplinado e isso gera desinteresse*.

A condição social do aluno também é ressaltada por alguns professores e diretores, como uma das causas para a indisciplina. Há os que se referem aos alunos de elite como sendo os que *atrapalham que você ensine os outros*. Nas escolas privadas, se associa tal comportamento ao fato dos alunos pagarem e se sentirem por isso no direito de se comportar como se lhes apraz. Outros consideram que a indisciplina está associada às condições de pobreza dos alunos: (...) *temos assim de classe "b", classe "c", temos criança com muita dificuldade, temos problemas sérios de disciplina, é das condições que eles vêm, vêm de uma vila paupérrima*.

As manifestações de indisciplina podem estar também relacionadas à falta de assiduidade, *não assiste às aulas, não é um aluno assíduo*, que é uma das regras comuns a todas as escolas, uma vez que os alunos têm de ter um mínimo de frequência para ter aproveitamento escolar.

Assim, os professores lembram que essa é uma regra bastante infringida pelos estudantes, e causa o atraso do aluno em relação aos demais colegas: *Tipo aquela matação de aula. Nós que damos a matéria para os demais que estão em sala de aula, às vezes temos de retomar tudo. Por quê? Porque quem errou não entendeu porque matou aula, porque não veio*.

De acordo com Souza (2003), é imprescindível a existência de regras de convivência dentro e fora de sala de aula, porque são elas que normatizam o ambiente escolar e estruturam a relação entre alunos e demais atores. Mesmo que elas não sejam cumpridas e respeitadas por todos, a escola é um espaço que necessita de acordos estabelecidos ou negociados para a harmonização de todo o trabalho pedagógico.

Alguns membros do corpo técnico-pedagógico percebem que as normas são necessárias e precisam ser explícitas: (...) *então, até tivemos uma reunião [porque] nós vamos tentar impor certos comportamentos para eles [alunos] desde o início, para você ter o controle sobre eles, para não ter rebeldia.* Chama a atenção, nesse depoimento, que o diretor se refira às diferenças de regras para o diurno e para o noturno: (...) *para eles não pensarem que estão à noite, que eles podem fazer o que bem entendem, que as normas que valem para o diurno, vale para o noturno. Então eles se julgam independentes atualmente.*

Também na direção de relacionar a indisciplina do aluno ao trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, se reconhece que as aulas são monótonas e sem atrativo, o que favorece a dispersão do estudante e remete ao discutido sobre o desprazer de estar na escola e os curtos-circuitos na comunicação professor-aluno, como fontes de comportamentos negativos para a coletividade: *As vezes, o aluno torna-se indisciplinado, porque [o que] está falhando é a forma de trabalho da gente. A gente, às vezes, fica sem saber como tornar as aulas mais interessantes, prender mais a atenção do nosso aluno. Há essa falha.*

Vai contra a corrente o depoimento de um professor de uma escola privada, o qual registra que a sua escola assumiu o papel de educador integral, mas ressalta que para tanto foi necessária a contratação de um corpo de profissionais especializados: *Há equipes de psicólogos, orientadores e coordenadores exclusivamente preparados para essas questões relativas à disciplina.*

Em suma, observa-se que a indisciplina é caracterizada, sobretudo, pelo não cumprimento de regras de convivência acordadas ou estabelecidas para o bom funcionamento da instituição escolar. A violação das normas assume várias formas, cujo conteúdo principal é o distúrbio da harmonia necessária para o desenrolar do processo de ensino e aprendizagem. Assim como ocorre com o desinteresse, integrantes do corpo técnico-pedagógico costumam atribuir à família, à condição social do aluno e às características pedagógicas da escola as principais causas deste tipo de comportamento muito recorrente no ambiente escolar.

6.3 IMAGENS SOBRE OS ALUNOS

Como discutido, o comportamento dos alunos, nas formas do desinteresse e da indisciplina, é apontado como um dos principais problemas da escola, tanto por discentes quanto pelos docentes. Percebe-se uma postura de culpabilização alter-assumida pelos professores e auto-assumida pelos alunos. Com base nessa perspectiva, explora-se a partir dos ajuizamentos e idealizações de tais atores o que são um bom e um mau aluno.

O estudo das imagens sobre os alunos realizado a partir das representações destes e dos professores é destacado na literatura internacional (ver Mollo, 1974; Perrot, 1971; Chombart de Lauwe, 1979; entre outros) como um caminho para se conhecer expectativas e construções sociais sobre um sujeito idealizado. Jovens interessados, dedicados, atentos, educados e bem comportados são expressões comuns verificadas entre os atores pesquisados. Em uma outra direção, aparecem adjetivos tais como dinâmicos, independentes, criativos e participativos. Essas duas referências se cruzam, como se discute a seguir.

Tais representações sobre o aluno ideal variam de acordo com a implícita concepção que alunos, professores e diretores têm sobre a escola, e as avaliações que eles fazem sobre seus pares e sobre si mesmo.

Desse modo, nesta parte do trabalho, objetiva-se demonstrar como os alunos aparecem no imaginário deles mesmos e dos professores. Para tanto, perguntou-se a esses atores "o que é um bom e um mau aluno". Seguindo-se os indicadores coletados nos depoimentos de discentes e docentes, as distinções entre o bom e o mau aluno foram agrupadas em três vertentes. A primeira é a da aprendizagem, que aborda aspectos referentes à postura do aluno frente às aulas. A segunda abrange a questão da adaptabilidade/ desobediência às normas estabelecidas ou acordadas no âmbito da escola. E a última trata dos fatores externos ao ambiente escolar, como família e condições sociais.

Em relação aos estudos, observa-se que a proporção de alunos que se considera *bom* é bastante semelhante à proporção dos que se

consideram *ruim*: aproximadamente 2/5 (ver Tabela 6.1). Portanto, apesar das diferenças de desinteresse e disciplina, a auto-avaliação não apresentou diferenças estatisticamente expressivas entre escolas públicas e particulares. No entanto, se verifica que a auto-avaliação dos alunos foi mais generosa que a heteroavaliação.

TABELA 6.1 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo auto-avaliação e capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital	Aluno	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Excelente	15,2	11,4	14,6
	Bom	42,0	43,1	42,2
	Ruim	41,7	44,7	42,1
	Péssimo	1,1	0,8	1,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Excelente	14,9	18,2	15,5
	Bom	42,3	40,7	42,0
	Ruim	42,-1	40,7	42,1
	Péssimo	0,5	0,5	0,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Excelente	17,1	14,5	16,6
	Bom	40,2	42,5	40,7
	Ruim	42,1	41,9	42,0
	Péssimo	0,6	1,1	0,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Excelente	10,9	15,2	11,9
	Bom	45,0	41,9	44,3
	Ruim	43,2	41,8	42,9
	Péssimo	0,8	1,2	0,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Excelente	17,2	16,6	17,1
	Bom	41,8	41,8	41,8
	Ruim	40,3	40,9	40,4
	Péssimo	0,8	0,7	0,8
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 6.1 - (continuação)

Capital	Aluno	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Macapá	Excelente	20,8	18,2	20,5
	Bom	40,6	41,8	40,7
	Ruim	38,1	39,5	38,2
	Péssimo	0,6	0,5	0,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Excelente	19,7	15,8	18,1
	Bom	39,4	41,9	40,4
	Ruim	40,0	42,1	40,8
	Péssimo	0,9	0,3	0,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Excelente	11,8	15,0	12,7
	Bom	47,6	44,6	46,8
	Ruim	39,7	39,2	39,6
	Péssimo	0,9	1,2	1,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Excelente	11,3	14,0	11,7
	Bom	43,7	45,2	43,9
	Ruim	43,5	40,2	43,1
	Péssimo	1,5	0,6	1,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Excelente	14,1		14,1
	Bom	42,8		42,8
	Ruim	41,9		41,9
	Péssimo	1,2		1,2
	Total	100,0	.	100,0
Salvador	Excelente	21,1		21,1
	Bom	39,4		39,4
	Ruim	38,7		38,7
	Péssimo	0,9		0,9
	Total	100,0	• .	100,0
São Paulo	Excelente	14,7	16,0	15,1
	Bom	43,1	42,1	42,8
	Ruim	42,0	41,1	41,7
	Péssimo	0,2	0,8	0,4
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 6.1 - (continuação)

Capital	Aluno	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Teresina	Excelente	16,5	14,4	15,8
	Bom	43,0	40,9	42,3
	Ruim	39,8	43,7	41,0
	Péssimo	0,8	0,9	0,8
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Em termos gerais, você se considera um(a) aluno(a): ...*

Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que não há uma associação entre as variáveis dependência administrativa e percepção do aluno.

(3) Não há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança de 95%.

Os alunos que optam por uma auto-adjetivação pendem para os extremos. Os excelentes chegam a uma variação máxima de aproximadamente 20 pontos percentuais em relação aos que se consideram péssimos alunos, estes tendem a não atingir 1%. Assim, observa-se que, na maioria das capitais pesquisadas, um sexto dos alunos se percebe como excelentes. Pode-se afirmar que eles não assumem uma postura de autodesvalorização quando falam de si, o que difere quando a referência é o outro, comumente culpado como um dos principais problemas da escola.

No que se refere à aprendizagem, o aluno ideal é aquele que se destaca com base nas seguintes principais características: estudioso, esforçado, interessado, curioso, participativo, crítico, organizado e com planos e objetivos para o futuro. Em contrapartida, o aluno indesejado é aquele que não demonstra interesse em participar das aulas, é conformado e quieto, tem como único objetivo conseguir o diploma, mas também pode ser aquele que, como já dito, vai à escola porque é obrigado pelos pais.

Alguns alunos identificam como bom estudante aquele que tem vontade de estudar, de aprender, de entender a matéria, consegue ultrapassar dificuldades, realizar pesquisas e se interessar em obter conhecimentos de forma independente e não somente esperar algo do professor. Vale observar que muitos dos entrevistados não associam tais qualidades à inteligência do aluno.

Os professores também chamam atenção para os alunos que têm curiosidade para buscar conhecimento, não somente na sala de aula: *Bom aluno é o que não se limita a apenas àquilo que o professor passa em 40 minutos em sala de aula.* Alguns professores mencionam que o mau aluno não é motivado, é indiferente e não tem curiosidade em aprender, além de ser descomprometido com a educação: *Resumindo, eu acho que o mau aluno é o que não quer nada com nada.*

Entre as possíveis qualidades de um aluno, os estudantes referem-se *ao esforço, à concentração e à dedicação*, o que não necessariamente se associa a boas notas. Já para os professores, o bom aluno tem de ter *ambição, vontade e objetivos*. Também não destacam as boas notas como um valor absoluto se não houver esforço e interesse por parte dos alunos.

O diploma é um constituinte básico da vida escolar, sendo exigido quer pela escola quer pelo mercado de trabalho, e espera-se que ele seja símbolo de conhecimentos adquiridos. Entretanto, alguns professores contrapõem o conhecimento ao diploma. Neste sentido, aquele que não tem interesse pelo aprendizado em si, mas necessita de um *canudão*, quer apenas o diploma, se preocupa em obter presença ou atingir a média para passar de ano, é considerado um mau aluno: *Acho que não é um bom aluno porque está ali só buscando nota e não o conhecimento.*

Para os estudantes, a participação, o envolvimento com a escola e com a aula são também indicadores de bom aluno: (...) *participa de tudo aquilo que a escola propõe para o aluno: jogos, brincadeiras, pesquisas.* Como destaca Blaya (2002), interessar-se pelas atividades propostas é uma forma de os alunos desenvolverem a sua auto-estima e sentirem-se um pouco mais pertencentes à escola, fazendo com que as aulas fiquem menos monótonas e motivando os professores. Assim, *o bom aluno também é aquele que participa das atividades do colégio, [da] feira de cultura, [de] todos os eventos que o colégio promove.*

Além da participação nas atividades extracurriculares, alguns discentes e docentes enfatizam a importância de o estudante exercitar o seu poder de crítica e participar dos debates e das discussões em sala de aula. Assim, o bom aluno é aquele que *participa e sabe dar a sua opinião. Ele sabe ver que o professor também não é certo em tudo, ele erra. Bom aluno é aquele que sabe discutir o que está errado e também dizer como é, porque nós estamos aqui para aprender.*

Algumas ações dos alunos colaboram para a integração, dentre elas encontra-se prestar atenção na aula e tirar dúvidas: *Professor, o que é isso? O que é aquilo?* Outra característica do aluno participativo é pedir esclarecimentos, saber divergir e opinar quando necessário: *Eu discordo deles, eles [alunos] discordam de mim para a gente chegar a um denominador comum.* Os professores enfatizam a necessidade de o aluno manifestar-se criticamente: *Bom aluno não é aquele que fica caladinho, quietinho; é aquele que está incentivando o questionamento, que exige do professor.*

Os educandos que sublinham atividades de participação consideram maus alunos os conformados, os quietos e os calados: *Só fica quieto e olhando o que o professor passa. (...) que não conseguem se adaptar à dinâmica da sala de aula, e não se dispõem a fazer amizade nem com os colegas e nem com os professores.* Professores também observam que não gostam de aluno que: *fica quietinho na sala de aula, que nunca fala e não vai respondendo. (...) que se isola, se fecha como uma ostra.*

Pensar no futuro e ter objetivos são qualidades também valorizadas, quer por professores quer por alunos:

Pela minha visão, hoje, de educação, eu acho que nunca dá para chamar de bom ou mau aluno. Eu acho que hoje tem o aluno que tem o interesse e tem o aluno que não tem o interesse. Então tem aluno que realmente ele sabe que é através da educação, é aquilo que ele quer, é norteado para isso, ele tem uma perspectiva de futuro muito grande. (Grupo focai com professores, escola privada, diurno, Belém)

As normas acordadas ou estabelecidas na escola são um segundo fator a partir do qual os atores organizam os seus discursos sobre o bom e o mau aluno. Como ressalta a literatura especializada, as normas podem variar de escola para escola, a depender dos modelos de prática pedagógica adotados. Por exemplo, regras mais ou menos centradas na figura do professor ou assentadas em grupos de alunos. Contudo, todas as escolas funcionam com "pequenos códigos" que, segundo Durkheim (*apud* Rodrigues, 2000) definem as modalidades de relações, tanto entre os estudantes e seus pares quanto entre os professores e alunos.

Observa-se que o bom aluno é aquele que obedece a regras, tais como: assiduidade, pontualidade, respeito ao professor e compartilhamento de conhecimentos com os colegas. Segundo os alunos, não faltar e ser pontual são atributos que se misturam com ser *educado, que cumpra os horários da escola, respeite as regras da escola*. Chegar à escola no horário estabelecido é uma das regras que nem sempre é obedecida. Assim, o mau aluno é aquele que *chega na sala de aula perturbando, chega atrasado. Quando a professora dá uma nota baixa, ele fica bravo*.

Os alunos do noturno apresentam complicadores que nem sempre são considerados por alguns professores. Estes costumam fazer exigências difíceis de serem seguidas por alunos que trabalham: *Quando eu trabalhava, muitas vezes eu chegava tarde no colégio. E uma dessas vezes que cheguei tarde o professor estava passando prova e fez com que eu voltasse pra casa*.

No entanto, alguns professores compreendem a necessidade de flexibilizar as normas dependendo das circunstâncias: *A gente, como professor, leva em consideração o nosso alunado que trabalha, 'são pais de famílias', sempre procuramos entendê-los*.

Segundo os estudantes, há também os "alunos turistas", aqueles que: *Chegam na sala, vêm só de rolê. Chegam, olham, brincam um pouquinho e saem. Nem procuram saber o que aconteceu na aula passada*. Alguns deles enfatizam que o turista também é aquele que se matricula na escola e não a frequênta, ou que gazeia²⁹ aula: *Aquele aluno que se matricula no colégio, vem um dia sim, uma semana não, um dia sim, uma semana não, ocupando a vaga de alguém que quer estudar*.

Da mesma forma, para os professores o mau aluno é o *matador de aula* ou aquele que *vem uma vez por mês*³⁰. Também é o estudante que vai à escola, mas que nunca assiste às aulas, fica andando pelo pátio, corredor e outros locais: *Eu vejo todo santo dia aquele garoto. Se ele faltou 3 dias no ano, foi muito. Agora, se ele assistiu a duas aulas minhas no ano, também foi muito. Todo dia ele está na escola, no mesmo lugar, no pátio*.

²⁹ Faltar à aula.

³⁰ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) cada estabelecimento de ensino deverá proporcionar aos seus alunos um mínimo de oitocentas horas aulas anuais distribuídas em pelo menos duzentos dias letivos. Assim, cobra-se que o aluno tenha uma frequência superior a 75% do total de horas/aulas ministradas. Entretanto, nas escolas, o que se percebe é que esse mínimo não vem sendo respeitado, pelo menos por alguns alunos.

Segundo os próprios estudantes, o mau aluno também é aquele que se aproveita da dedicação dos demais colegas para conseguir a nota e ser aprovado nas matérias: *É aquele que só quer colar. Aquele que pesca, que cola. Tira o direito de uma pessoa que estuda bastante (e que) tira nota baixa e ele tira nota alta.* Como indica o depoimento a seguir, a cola é criticável também pelo sentido de desrespeito ao professor: *Um mau aluno é aquele que só quer a presença, só quer colar, e perturbar mesmo, e o professor faz papel de palhaço.*

Considerando-se normas consensuais do mundo escolar, como a de desempenho, os professores apontam como aluno indesejado aquele que não se esforça: *tem preguiça de pensar.* A indisciplina, já analisada como um dos maiores problemas da escola, é também destacada nos discursos sobre o mau aluno. Enfatiza-se que os indisciplinados atrapalham as aulas, dificultam a aprendizagem dos demais colegas de sala e não contribuem para o desenvolvimento do conhecimento dentro de classe. Contudo, alguns alunos ressaltam que o bom aluno também pode bagunçar e conversar, desde que não ultrapasse os limites.

O respeito ao professor e aos colegas é considerado, pelos alunos, uma atitude necessária para que as relações entre todos os atores transcorram sem grandes conflitos: *O bom aluno é aquele que se comporta, respeita e procura o professor para tirar dúvidas.*

Por outro lado, o mau aluno é aquele que não respeita os professores e os amigos, sai da sala sem pedir licença e se dirige de forma agressiva aos professores: *O professor está fazendo chamada e passa assim um, "ô professor, ô professor, coloca presente em mim ai!", e o professor não fala nada. "Professor, não está escutando não?"*

Diversos tipos de violência, como ameaças, xingamentos e vandalismos, são características ressaltadas para classificar o mau aluno:

(...) é aquele que xinga professor, ameaça professor, como um professor da gente de história que foi ameaçado. O aluno falou que ia bater nele. (Grupo focai com alunos, escola pública, diurno, Rio de Janeiro)

*(...) é aquele que sempre vem à escola, não pensa em estudar e sim em destruir a escola, dar **um mau** exemplo...* (Grupo focai com alunos, escola pública, diurno, Salvador)

Os professores também percebem que o mau aluno *é brigão na sala, vive brigando com o professor e, às vezes, com os próprios colegas. Picha as paredes*. Um professor afirma que já foi ameaçado de morte por um aluno, que a todo custo queria ser aprovado: *O aluno chegou para mim e disse: "o professor que não me passar esse ano eu vou matar". Praticamente eu fiquei assustada*.

Enquanto alguns discentes e professores classificam os alunos em bons e maus, outros relativizam tal generalidade considerando que tais características podem variar em função das matérias e dos professores.

Eu acho, assim, que não é que existe o mau aluno, é porque ele não tem percepção assim, professor analisa os pontos fortes daquele aluno, por exemplo, o aluno é bom em Redação, mas não é bom em Física. Eles têm que analisar esse negócio. Tipo não é bom generalizar tipo mau aluno, tipo eu sou horrível na área de exatas, mas na área de humanas eu sou bem melhor. Tipo, daí então, por causa dessa área de exatas eu vou ser um mau aluno?! (Grupo focai com alunos, escola pública, diurno, Curitiba)

(...) esta parte de ser bom ou mau aluno. Muitas vezes eu tenho observado o aluno considerado uma mala sem alça aí o professor de Artes diz que ele é um excelente aluno. Então, que direito eu tenho de dizer que este aluno é um mau aluno. Ele pode ser um mau aluno que não participa e não aprende Matemática como ele não gosta da disciplina então ele vai criar confusão e problema. Ninguém pode forçar ninguém a aprender. Não se força, não se força. (Grupo focai com professores, escola privada, diurno, Teresina)

Outro aspecto utilizado na representação sobre os alunos diz respeito a um conjunto de fatores externos à escola, sejam eles o apoio familiar, os valores morais, dificuldades de ordem financeira, condições sociais e tempo para dispensar aos estudos. Ressalte-se que apenas nos discursos de professores pode-se perceber a influência de experiências externas à escola na formação de um bom aluno.

Como já comentado anteriormente, a idealização do papel da família aparece na palavra dos professores, condicionando ao fato de ser bom aluno fatores de ordem moral e de apoio familiar: *Eu acho que o bom aluno tem que ter uma estrutura familiar. Nós temos alunos que, independente*

da classe social, são pobres, mas os pais parecem que têm berço. Então, aquela criança vem com interesse, responsabilidade e respeito.

Na mesma linha, segundo os docentes, as dificuldades enfrentadas pelos alunos têm um impacto negativo no seu desempenho escolar. Jovens e adultos que não tiveram apoio familiar fundamentado em valores podem apresentar mais problemas do que os outros: *Quando a educação dele — doméstica — deixa a desejar, ele atrapalha as aulas de tal maneira que influencia na aprendizagem dos outros colegas que querem aprender.*

A possibilidade de os alunos do curso noturno cumprirem requisitos do que se tem como bom ou mau aluno é relativizada, considerando suas dificuldades financeiras e problemas de conciliação entre o tempo de trabalho e estudo. Os professores enfatizam que os bons alunos do noturno se destacam porque: *Estão cansados, estão esgotados, não têm dinheiro para nada, não comeram quase nada o dia inteiro, mas estão ali te olhando, te respeitando. Para mim, é um bom aluno.*

Dessa forma, admite-se que alguns dos critérios selecionados como próprios do bom aluno saem do âmbito do arbítrio individual e estão condicionados a fatores externos, ou seja, que independem da vontade dos alunos: *Eu me considero uma boa aluna e trabalho a semana inteira. Não tenho tempo para namorar e sacrifício minha hora de almoço para estudar um pouco.*

Alguns professores ampliam o foco de análise saindo do individual para sublinhar a estrutura do sistema educacional. Defendem que o mau desempenho do aluno em sala de aula não é culpa do estudante, mas senão de elementos internos à escola, os quais influenciam diretamente o desempenho do aluno:

Sob o meu ponto de vista, não existe um mau aluno. Existem pessoas que não se adequam a um sistema do processo ensino/ aprendizagem como o modelo que nós temos atual. Então, aquele cara que no sentido quantitativo, ele não consegue uma determinada nota, aquele cara que chama a atenção do professor. Esse é considerado, dentro do nosso modelo, um mau aluno. (Grupo focal com professores, escola privada, diurno, Maceió)

Ainda na crítica sobre a estrutura pedagógica, observa-se que a escola tem um duplo sentido como local de socialização e aprendizagem. No entanto, nem sempre os alunos estão motivados a percorrer este

longo caminho entre os exercícios escolares, que fazem parte de um cotidiano, e o vislumbrar de um longínquo futuro profissional. Muitas vezes, o conteúdo transmitido em sala de aula é visto, pelo aluno, como conhecimento que para ele não tem muito sentido: "é um saber mais ou menos estranho aos alunos, repleto de obstáculos a serem ultrapassados" (Dubet, 2000: 25).

Em resumo, as imagens sobre o bom e o mau aluno são construídas por ajuizamentos e idealizações de uma postura de culpabilização auto e alter-assumidas. Tais imagens configuram representações sociais que, mais do que meras opiniões, expressam concepções pedagógicas sobre o papel da escola, dos alunos, professores e demais integrantes da comunidade escolar. Tais representações foram agrupadas segundo a postura do aluno diante das aulas, das normas escolares e das condições sociais dos estudantes externas ao colégio. Assim, constatou-se que as percepções sobre o bom e o mau aluno são construídas e reconstruídas por adjetivos que se opõem semanticamente, embora se complementem, para formar um quadro amplo de múltiplos matizes sobre os educandos matriculados em instituições educacionais de ensino médio.

6.4 IMAGENS SOBRE OS PROFESSORES

Nesta seção, se analisa as representações de alunos e professores sobre o professor, considerando que algumas características desse ator são destacadas como parte do elenco dos principais problemas da escola, tendo-se como exemplo os professores que faltam às aulas e os professores incompetentes.

Como se procedeu em relação às representações sobre os alunos, explora-se a visão que o ator tem de si e do outro, ressaltando o que seria considerado um bom ou mau professor, quer para alunos, quer para professores e diretores.

Tem-se que a mesma premissa já enunciada para o caso dos alunos, de que as construções sociais sobre o professor e o diretor ideal variam de acordo com a implícita concepção que alunos, professores e diretores têm sobre a escola, e as avaliações que fazem sobre seus pares e sobre si mesmos.

As representações que os distintos atores têm de professores e diretores são marcadas por referências sobre relações sociais, de interesse, de poder, de respeito e de crítica, as quais decolam tanto de situações vividas quanto de símbolos, projeções respaldadas por lugares socialmente legitimizados também por hierarquias. Há que se considerar que o professor é um outro especial no mundo escolar, fato que dá margem a expectativas sobre ele, quer por parte do aluno, quer por parte do próprio professor. Isto se dá não somente quanto ao domínio de saberes competentes, mas também quanto a relações e sentimentos de várias ordens. Há uma comunicação implícita à formação de representações que tanto professores quanto alunos têm de si e do outro, isto é, expectativas em comum, como ressalta Dubet (2002).

As expectativas dos alunos em relação ao bom professor são de que este deve ser firme, eficaz e compreensivo, o que é simétrico ao que o professor espera do bom aluno, que é ser disciplinado, participativo, original e singular. Dos dois lados da relação o mais importante é o reconhecimento e, freqüentemente, ambos pensam que são menosprezados e ignorados pelo outro.

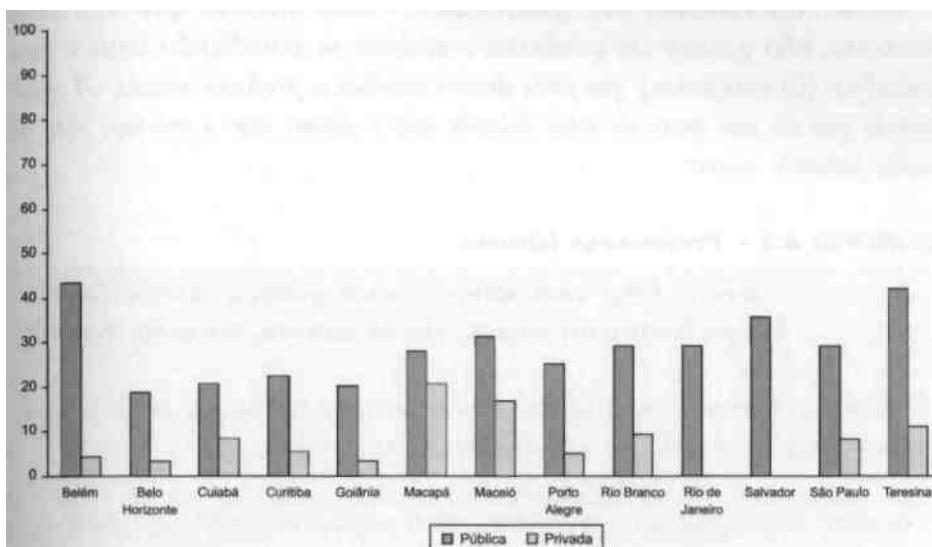
Um dos principais problemas apontados pelos alunos são os *professores que faltam às aulas*. Em todas as capitais pesquisadas, observa-se que a proporção de estudantes de escolas públicas que menciona este problema é maior do que a de alunos de escolas privadas (ver Gráfico 6.5).

Em Belém, encontra-se o maior percentual de alunos das escolas públicas que mencionam este problema (43,2%), e em Belo Horizonte, o menor (18,7%). Para os alunos da rede privada, a maior percentagem encontra-se em Macapá (20,8%), e a menor também em Belo Horizonte (3,3%) (ver Tabela A-5.1, anexa).

Assim como no caso dos alunos, a proporção de docentes de escolas públicas que menciona este problema é maior do que a dos de escolas privadas (ver Gráfico 6.6).

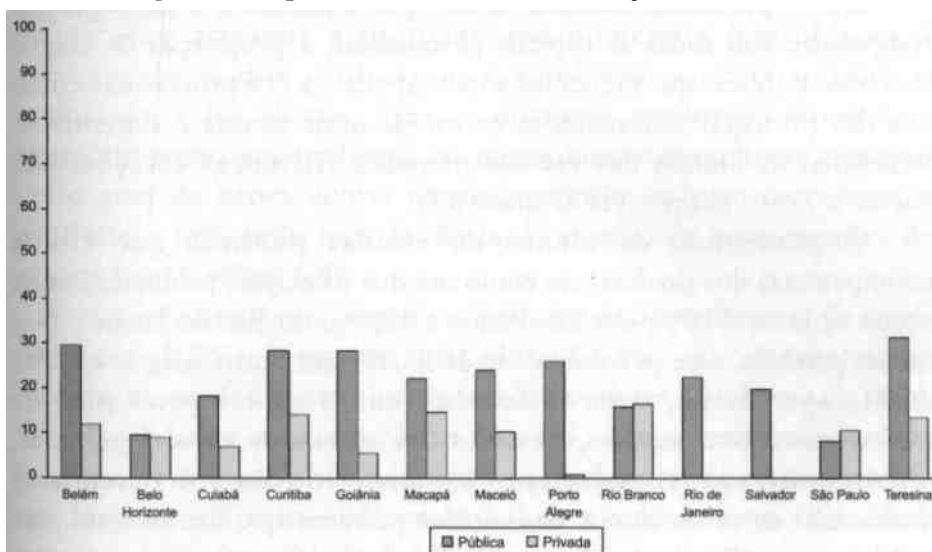
Nas escolas públicas, o percentual de professores que mencionam este problema varia de 31,2%, em Teresina, a 8,2%, em São Paulo. Nas escolas privadas, os percentuais encontram-se entre 16,7%, em Rio Branco, e 0,8%, em Porto Alegre (ver Tabela A-5.2, anexa).

GRÁFICO 6.5 - Proporção de alunos do ensino médio que citaram 'professores que faltam às aulas' como problema da escola, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002



Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002

GRÁFICO 6.6 - Proporção de professores do ensino médio que citaram 'professores que faltam às aulas' como problema da escola, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002



Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002

Tanto nas percepções dos discentes quanto nas dos docentes, o problema de professores que faltam às aulas é mais acentuado nas escolas públicas. Os faltosos são qualificados como aqueles que não têm interesse, não gostam da profissão e acabam se entediando com o seu trabalho: [O professor] *que falta demais escolheu a profissão errada. A gente percebe que ele não gosta de estar lidando com o jovem, com a criança. Aí, ele acaba faltando mesmo.*

QUADRO 6.2 - Professores faltosos

Grupo focal com alunos, escola pública, diurno, Belém Grupo focal com alunos, escola pública, noturno, Maceió

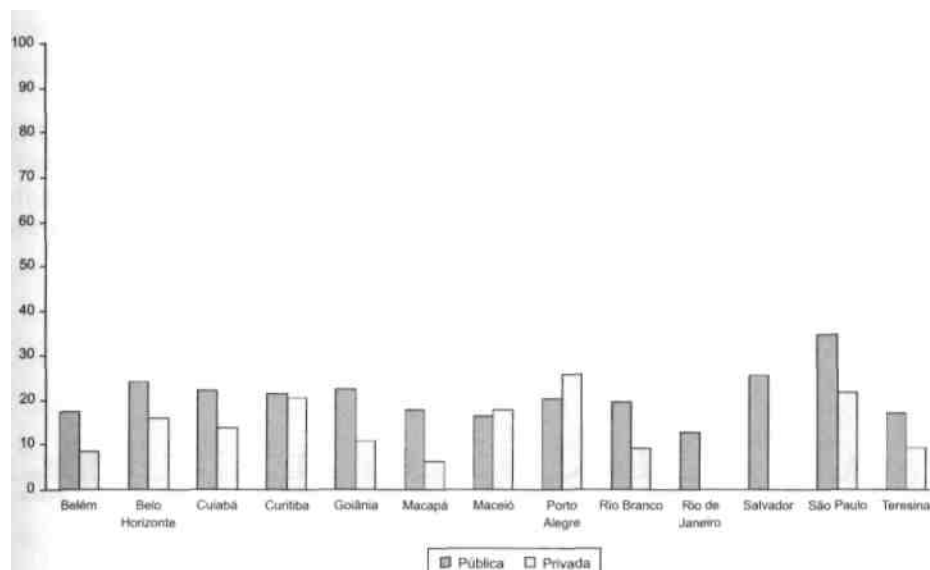
O lado dos professores, por exemplo, a nossa turma, o professor de Inglês não dá aula, o professor de História está um tempão sem aparecer.

Na nossa classe, a gente não tem problema com os professores não. O único problema, o nosso problema em relação aos professores é a falta do professores. Mas os que tem nos damos bem com eles.

Outro problema bastante citado pelos alunos é o de *professores incompetentes*. Em todas as capitais pesquisadas, a proporção de alunos de escolas públicas que menciona a incompetência dos professores como uma das principais dificuldades na escola onde estuda é superior ao percentual de alunos das escolas privadas. As únicas exceções são Maceió e Porto Alegre (ver Gráfico 6.7).

O percentual de alunos de escolas públicas que cita a incompetência dos professores como um dos principais problemas onde estuda varia de 34,6%, em São Paulo, a 12,8%, no Rio de Janeiro. Nas escolas privadas, esse percentual vai de 25,8%, em Porto Alegre, a 6,2%, em Macapá. Assim, pode-se concluir que o menor percentual de professores incompetentes, na visão dos alunos de escolas privadas, corresponde aproximadamente à metade do menor percentual encontrado entre os alunos das escolas públicas que mencionam este problema (ver Tabela A-5.1, anexa).

GRÁFICO 6.7 - Proporção de alunos do ensino médio que citaram 'professores incompetentes' como problema da escola, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002

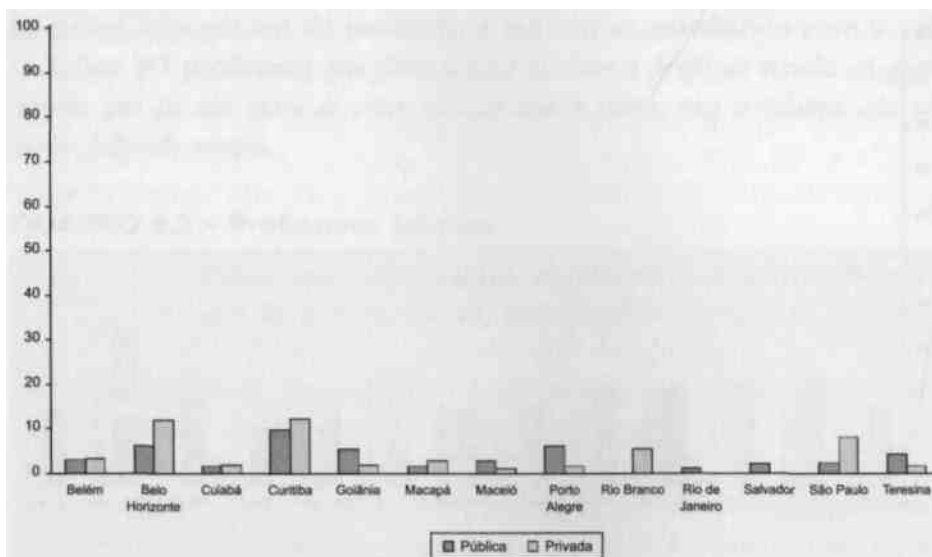


Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002

De uma forma geral, observa-se que o percentual de docentes de escolas privadas e públicas que menciona o problema da incompetência dos professores é significativamente inferior ao assinalado pelos alunos. Para os docentes, *professores incompetentes* aparecem como um problema de muito menor magnitude, sugerindo certo grau de benevolência consigo próprio ou com os colegas de profissão e indicando uma distância do quadro de preocupações dos alunos (ver Gráfico 6.8).

Curitiba concentra os maiores percentuais de professores de escolas públicas (9,9%) e escolas privadas (12,3%) que mencionam a incompetência dos mestres como um dos maiores problemas da escola. Em Rio Branco, esse problema não foi sequer mencionado pelos professores de escolas públicas. Entre os professores de escolas privadas, em Maceió está o menor percentual de citações desta dificuldade, somente 1,2% (ver Tabela A-5.2, anexa).

GRÁFICO 6.8 - Proporção de professores do ensino médio que citaram 'professôres incompetentes' como problema da escola, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002



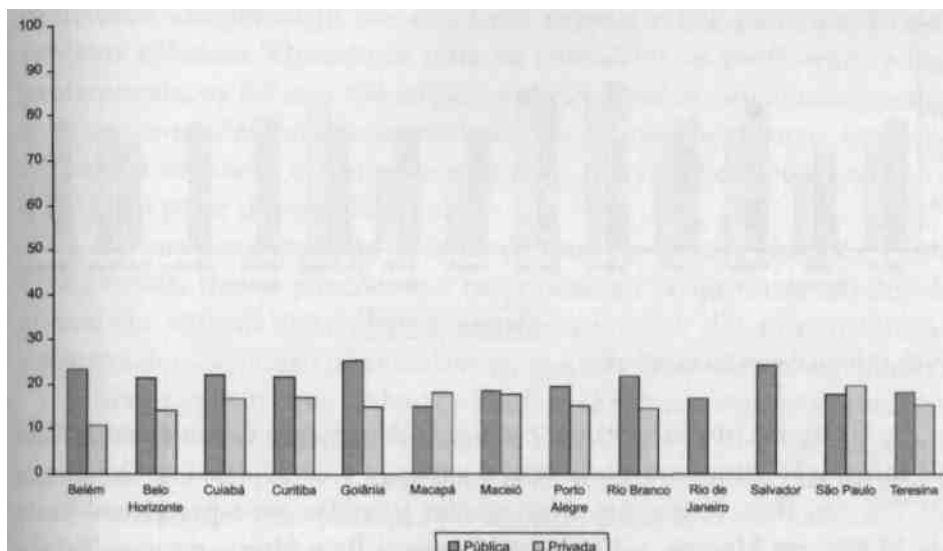
Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002

Os professores e diretores, em seus depoimentos, destacam como incompetente aquele professor que tem mau-humor, não domina o conteúdo e não gosta de dar aula: (...) *o mau professor é aquele que tem mau humor, incompetência dos conhecimentos dos conteúdos, não gosta de dar aulas e só o faz porque precisa. É também aquele descomprometido e que não dá importância ao que está ensinando: Ele é desconhecedor. E uma pessoa descomprometida e é incompetente naquilo que ele está passando, daquilo que ele está transmitindo.*

Mencionado por aproximadamente 1/3 dos alunos e professores, a *falta de integração entre os professores* constitui um dos principais problemas da escola. O Gráfico 6.9 indica que, na maioria das capitais pesquisadas, a proporção de alunos de escolas públicas que citam este empecilho é superior à proporção encontrada entre os estudantes de estabelecimentos de ensino privado. Somente em São Paulo e Macapá a proporção dos alunos de escolas privadas que fazem referência a este problema é superior a de estudantes de escolas públicas.

Tal desintegração contraria as orientações das Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, que destacam o trabalho em equipe, os projetos e a transversalidade. Com efeito, uma das condições do ensino efetivo é a inter-relação dos componentes curriculares, para criar um todo coeso e alcançar os objetivos educacionais (Brophy, s/d.).

GRÁFICO 6.9 - Proporção de alunos do ensino médio que citaram 'falta de integração entre professores' como problema da escola, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002

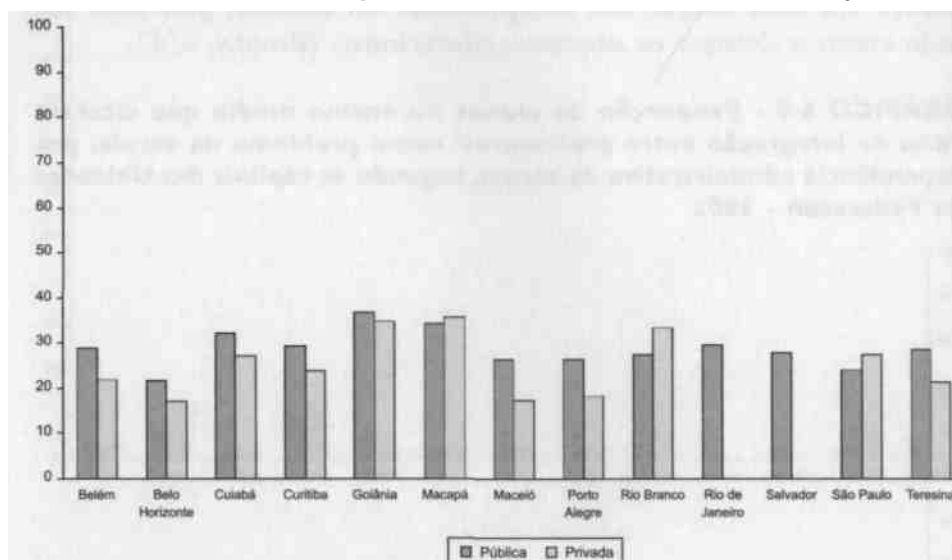


Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002

Além disso, não se nota grandes oscilações nas taxas entre cada uma das capitais selecionadas. Nas escolas públicas, a diferença, em pontos percentuais, entre as capitais está por volta de 10 pontos, com a maior taxa registrada em Goiânia (25,3%) e a menor em Macapá (14,9%). Essa tendência também é observada para as escolas privadas, onde o percentual mais elevado é de 19,8% (São Paulo) e o mais baixo de 10,7% (Belém), (ver Tabela A-5.1, anexa).

De forma semelhante aos alunos, pode-se observar que na maioria das capitais estudadas a proporção de professores de escolas públicas que mencionam este problema é superior à proporção dos docentes que trabalham em escolas privadas (ver Gráfico 6.10).

GRÁFICO 6.10 - Proporção de professores do ensino médio que citaram 'falta de integração entre os professores' como problema da escola, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002



Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002

Entre os professores de escolas públicas que consideram a falta de integração como um problema, a variação é de 36,8%, em Goiânia, a 21,7%, em Belo Horizonte. Nas escolas privadas, esse percentual varia de 35,8%, em Macapá, a 17,0%, também em Belo Horizonte (ver Tabela A-5.2, anexa).

Em resumo, pode-se afirmar que a *falta de integração entre os professores* é mais comum nas escolas públicas do que nas escolas privadas e mais mencionada pelos próprios docentes do que pelos educandos. Tanto alunos quanto professores de escolas privadas são os que mais se ressentem do elevado grau de absenteísmo apresentado pelos docentes. A *incompetência dos professores*, um problema muito mais enfatizado pelos educandos do que pelos educadores, está relacionada com fatores, tais como descompromisso, desinteresse e formação inadequada. Como dito anteriormente, esses dados mostram um certo grau de benevolência entre os próprios docentes. Essas informações apontam não apenas concepções pedagógicas distintas, mas também um acentuado contraste

entre as expectativas de alunos e professores sobre o papel do docente. Evidentemente, tal divergência é marcada por relações de poder, legitimadas socialmente por símbolos e hierarquias.

6.5 O BOM E O MAU PROFESSOR

A constituição da profissão docente está relacionada à idéia da educação como um processo que se efetiva nas sociedades para que os indivíduos empreendam sua trajetória pessoal e sua participação nos projetos coletivos. Quando se trata de considerar os professores como profissionais, os debates são amplos e diversificados, justamente porque as transformações históricas implicam mudanças nas formas como se concebe a educação e, conseqüentemente, nas relações sociais entre os que fazem parte do mundo escolar.

Ao analisar o trabalho docente de uma perspectiva histórica, Costa (s.r.b.) mostra que as posições que os professores ocupam nos estratos da sociedade sofrem alterações conforme pressões das circunstâncias conjunturais e estruturais da sociedade na qual eles desenvolvem seu trabalho.

Mais recentemente, Tedesco e Fanfani (2002) sugerem três princípios históricos que estruturam a profissão de professor e as diversas imagens a partir das quais se pensa o magistério hoje: vocação, trabalho assalariado e profissionalização. Pelo princípio do trabalho docente como uma vocação ou apostolado, se considera o trabalho docente mais do que uma profissão; ele vê isso como uma "missão". Nos anos 60 e 70, a representação da profissão docente como uma vocação deixa de ocupar lugar dominante na sociedade. Nesta época, emerge de várias transformações sociais conexas a imagem do professor como um trabalhador assalariado. O terceiro princípio estruturador, a profissionalização, surge com a consolidação do processo de modernização dos países da América Latina. Os autores também lembram que a luta pela definição e imagem dominante do ofício de professor supõe combinações variáveis destes três princípios estruturantes.

Quando se examina as percepções do que é um bom e um mau professor, tal tipologia, de alguma forma, flui nos discursos. Como o papel e a importância dos professores mudam ao longo da história, é de se esperar que diferentes membros da comunidade escolar apresentem expectativas e

representações diversas sobre as características de um bom ou mau professor. Por isso, é interessante comparar a percepção dos alunos e dos próprios professores sobre essas características. Para efeito de análise, as principais qualidades foram agrupadas por critérios pedagógicos ou relacionais.

6.5.1 Principais qualidades dos professores

Esta parte do trabalho aborda as principais qualidades de um bom professor mais citadas por alunos e pelos próprios professores de escolas públicas e privadas. *Expressar-se com clareza, ter interesse em ensinar e saber ensinar* estão entre os cinco principais atributos de um bom professor mais mencionados, tanto por alunos quanto por professores. *Ser amigo dos alunos e ter controle da classe* estão entre os cinco mais citados apenas pelos estudantes, ao passo que *dominar o conteúdo e ter respeito pelas pessoas* estão entre as cinco qualidades mais mencionadas somente pelos mestres (ver Tabelas 6.2 e 6.3).

TABELA 6.2 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo as qualidades mais importantes de um bom professor e capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital	Qualidade ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Expressar-se com clareza	57,6	53,5	57,0
	Ser amigo dos alunos	48,3	48,6	48,3
	Ter interesse em ensinar	57,3	40,6	54,9
	Saber ensinar	32,9	30,2	32,5
	Ter controle da classe	16,8	27,6	18,3
Belo Horizonte	Expressar-se com clareza	48,5	45,3	47,9
	Ser amigo dos alunos	45,5	39,0	44,3
	Ter interesse em ensinar	48,2	39,4	46,6
	Saber ensinar	32,4	43,3	34,4
	Ter controle da classe	27,1	27,6	27,2
Cuiabá	Expressar-se com clareza	49,0	51,5	49,5
	Ser amigo dos alunos	50,9	42,8	49,4
	Ter interesse em ensinar	51,2	36,6	48,4
	Saber ensinar	26,2	32,4	27,3
	Ter controle da classe	24,8	30,7	25,9

TABELA 6.2 - (continuação)

Capitai	Qualidade ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Curitiba	Expressar-se com clareza	50,1	45,5	49,0
	Ser amigo dos alunos	46,8	48,8	47,2
	Ter interesse em ensinar	49,5	40,6	47,5
	Saber ensinar	31,8	40,5	33,8
	Ter controle da classe	25,3	28,2	26,0
Goiânia	Expressar-se com clareza	48,0	46,9	47,8
	Ser amigo dos alunos	48,2	45,2	47,7
	Ter interesse em ensinar	50,1	42,8	48,9
	Saber ensinar	25,9	37,1	27,8
	Ter controle da classe	29,4	29,0	29,3
Macapá	Expressar-se com clareza	51,6	46,3	51,0
	Ser amigo dos alunos	51,6	48,2	51,2
	Ter interesse em ensinar	47,8	45,4	47,5
	Saber ensinar	27,4	29,8	27,7
	Ter controle da classe	19,4	33,5	21,1
Maceió	Expressar-se com clareza	48,7	47,6	48,3
	Ser amigo dos alunos	49,4	49,9	49,6
	Ter interesse em ensinar	45,8	30,5	39,5
	Saber ensinar	31,2	31,9	31,5
	Ter controle da classe	22,4	29,9	25,5
Porto Alegre	Expressar-se com clareza	42,2	36,4	40,6
	Ser amigo dos alunos	56,8	46,0	53,8
	Ter interesse em ensinar	45,1	35,1	42,4
	Saber ensinar	31,3	43,3	34,6
	Ter controle da classe	20,2	24,3	21,3
Rio Branco	Expressar-se com clareza	45,8	48,9	46,2
	Ser amigo dos alunos	56,5	50,8	55,8
	Ter interesse em ensinar	53,3	36,4	51,2
	Saber ensinar	36,4	30,6	35,7
	Ter controle da classe	20,7	28,8	21,7
Rio de Janeiro	Expressar-se com clareza	49,2		49,2
	Ser amigo dos alunos	49,6		49,6
	Ter interesse em ensinar	51,3		51,3
	Saber ensinar	30,8		30,8
	Ter controle da classe	23,7		23,7

TABELA 6.2 - (continuação)

Capital	Qualidade ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Salvador	Expressar-se com clareza	48,1		48,1
	Ser amigo dos alunos	53,0		53,0
	Ter interesse em ensinar	50,6		50,6
	Saber ensinar	29,6		29,6
	Ter controle da classe	23,9		23,9
São Paulo	Expressar-se com clareza	47,4	45,8	46,8
	Ser amigo dos alunos	44,3	45,3	44,6
	Ter interesse em ensinar	44,7	39,7	43,0
	Saber ensinar	32,5	38,9	34,7
	Ter controle da classe	28,5	28,4	28,5
Teresina	Expressar-se com clareza	47,5	54,7	49,7
	Ser amigo dos alunos	52,7	49,7	51,8
	Ter interesse em ensinar	54,5	41,9	50,6
	Saber ensinar	31,8	29,3	31,1
	Ter controle da classe	22,4	24,9	23,2

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Quais as três mais importantes qualidades de um bom professor? (Somente três) ...* Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) As respostas não são auto-excludentes.

TABELA 6.3 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo as qualidades mais importantes de um bom professor e capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital	Qualidade ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Dominar o conteúdo	41,8	41,1	41,7
	Ter interesse em ensinar	33,5	38,4	34,5
	Saber ensinar	36,1	47,0	38,5
	Ter respeito pelas pessoas	21,7	29,1	23,4
	Expressar-se com clareza	18,4	21,9	19,2
Belo Horizonte	Dominar o conteúdo	49,3	44,9	47,1
	Ter interesse em ensinar	37,2	38,2	37,7
	Saber ensinar	26,2	41,3	33,7
	Ter respeito pelas pessoas	32,4	36,7	34,6
	Expressar-se com clareza	32,4	26,9	29,7

TABELA 6.3 - (continuação)

Capital	Qualidade ²	Dependência		Total
		Administrativa (%)		
		Pública	Privada	
Cuiabá	Dominar o conteúdo	54,3	65,8	59,5
	Ter interesse em ensinar	40,3	36,8	38,7
	Saber ensinar	41,9	38,1	40,2
	Ter respeito pelas pessoas	24,2	35,5	29,3
	Expressar-se com clareza	24,2	23,2	23,8
Curitiba	Dominar o conteúdo	49,0	43,8	46,5
	Ter interesse em ensinar	36,3	37,6	36,9
	Saber ensinar	32,0	43,0	37,4
	Ter respeito pelas pessoas	27,0	32,2	29,6
	Expressar-se com clareza	26,3	28,9	27,6
Goiânia	Dominar o conteúdo	56,3	50,2	53,7
	Ter interesse em ensinar	41,2	34,3	38,3
	Saber ensinar	31,6	46,3	37,8
	Ter respeito pelas pessoas	28,7	25,4	27,3
	Expressar-se com clareza	24,3	23,9	24,1
Macapá	Dominar o conteúdo	56,2	51,4	55,0
	Ter interesse em ensinar	40,4	35,8	39,3
	Saber ensinar	36,8	40,4	37,7
	Ter respeito pelas pessoas	25,2	22,0	24,4
	Expressar-se com clareza	21,6	22,9	21,9
Maceió	Dominar o conteúdo	47,2	49,0	48,2
	Ter interesse em ensinar	28,9	21,0	24,3
	Saber ensinar	34,6	34,0	34,2
	Ter respeito pelas pessoas	26,0	20,7	22,9
	Expressar-se com clareza	23,6	19,6	21,2
Porto Alegre	Ter interesse em ensinar	41,4	38,7	39,8
	Saber ensinar	37,2	36,4	36,7
	Dominar o conteúdo	46,9	49,6	48,5
	Ter respeito pelas pessoas	41,4	37,3	38,9
	Expressar-se com clareza	16,7	18,2	17,6
Rio Branco	Dominar o conteúdo	58,0	63,0	59,9
	Ter interesse em ensinar	37,5	35,2	36,6
	Saber ensinar	37,5	31,5	35,2
	Ter respeito pelas pessoas	18,2	20,4	19,0
	Expressar-se com clareza	30,7	16,7	25,4

TABELA 6.3 - (continuação)

Capital	Qualidade ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Rio de Janeiro	Dominar o conteúdo	44,0		44,0
	Ter interesse em ensinar	41,1		41,1
	Saber ensinar	31,1		31,1
	Ter respeito pelas pessoas	35,1		35,1
	Expressar-se com clareza	23,8		23,8
Salvador	Dominar o conteúdo	53,0		53,0
	Ter interesse em ensinar	37,8		37,8
	Saber ensinar	35,9		35,9
	Ter respeito pelas pessoas	35,5		35,5
	Expressar-se com clareza	27,8		27,8
São Paulo	Dominar o conteúdo	46,8	49,0	48,5
	Ter interesse em ensinar	46,2	49,7	48,8
	Saber ensinar	34,8	38,9	37,9
	Ter respeito pelas pessoas	37,3	34,5	35,2
	Expressar-se com clareza	36,1	30,2	31,7
Teresina	Dominar o conteúdo	50,6	42,5	47,5
	Ter interesse em ensinar	38,2	42,1	39,7
	Saber ensinar	37,9	37,8	37,9
	Ter respeito pelas pessoas	23,7	26,4	24,7
	Expressar-se com clareza	23,9	25,6	24,6

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Quais as três mais importantes qualidades de um bom professor? (Somente três) ...* Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 7.020.

(2) As respostas não são auto-excludentes.

Entre as principais qualidades de um bom professor, apontadas por alunos e pelos próprios professores, pode-se observar um claro predomínio dos aspectos pedagógicos sobre os relacionais.

As qualidades pedagógicas mais ressaltadas foram: *expressar-se com clareza, ter interesse em ensinar, saber ensinar, ter controle da classe e dominar o conteúdo*. Como se pode observar a seguir, a proporção de alunos que cita cada uma dessas qualidades é sempre superior à dos professores. A única exceção é dominar o conteúdo, qualidade de um bom professor muito mais ressaltada pelos docentes do que pelos discentes.

São apenas duas as principais qualidades relacionais mencionadas por alunos e professores: *ser amigo dos alunos* e *ter respeito pelas pessoas*, sendo esta mais citada pelos docentes e aquela pelos discentes. Ou seja, os alunos destacam a amizade, enquanto os professores o respeito.

A seguir, examina-se com mais detalhes as características das qualidades eleitas por professores e alunos.

Em relação ao que se classifica como características mais pedagógicas, tem-se que, para aproximadamente metade dos alunos, o bom professor é aquele que sabe *expressar-se com clareza*. Esta qualidade não é muito ressaltada pelos próprios docentes. Somente cerca de 1/4 deles mencionam esta característica.

O percentual de alunos de escolas públicas que fazem referência à qualidade *expressar-se com clareza* varia de 57,6%, em Belém, a 42,2%, em Porto Alegre. Nas escolas privadas, o percentual de estudantes que menciona esta característica vai de 54,7%, em Teresina, a 36,4%, também em Porto Alegre (ver Tabela 6.2).

Entre os professores da rede pública de ensino, a percentagem dos que indicam este atributo de um bom professor varia de 36,1%, em São Paulo, a 16,7%, em Porto Alegre. Nas escolas privadas, o percentual de mestres que citam esta qualidade vai de 30,2%, em São Paulo, a 16,7%, em Rio Branco (ver Tabela 6.3).

Em cada uma das capitais pesquisadas, seja nas escolas públicas seja nas escolas privadas, o percentual de alunos que citam esta qualidade é, sem exceção, superior ao percentual de professores que também a escolheram. Em outras palavras, *expressar-se com clareza* é uma característica do bom professor muito mais enfatizada pelos estudantes do que pelos próprios docentes.

Na percepção dos alunos, o professor que sabe expressar-se com clareza é aquele que *faz com que os alunos realmente entendam, assimilem o que ele está falando*. Segundo docentes, diretores e supervisores, este professor *possui o dom da didática e da oratória, tem habilidade para se comunicar e consegue transmitir sua mensagem*. Estes são alguns predicados utilizados para caracterizar os professores que possuem esta qualidade.

O depoimento abaixo é bastante ilustrativo das qualidades de um bom professor e como se mesclam características pedagógicas e relacionais. Este supervisor ressalta que *expressar-se com clareza* significa, sobretudo,

conseguir transmitir o conteúdo da matéria para o aluno. Em seguida, enfatiza que os professores que conseguem se comunicar de forma clara facilitam o processo de aprendizagem dos alunos, a tal ponto que eles nem percebem quando já aprenderam. Finalmente, adverte que esta qualidade é complementar a outras duas muito citadas por alunos e professores: ser amigo dos alunos, dominar o conteúdo e ter interesse em ensinar.

E aquele que além de saber a matéria, ele tem que saber passar aquilo para o aluno. Ele tem que considerar o aluno, não como um ouvinte apenas. O aluno tem que participar. O aluno tem que perguntar. O aluno é como se fosse um amigo do professor. E aquele que sabe passar o conteúdo que domina, de uma forma que o aluno nem perceba. Quando ele vê, já aprendeu. (Entrevista com supervisor, privada, diurno, Belo Horizonte)

Ter interesse em ensinar também foi citada por aproximadamente metade dos alunos como uma das principais qualidades de um bom professor. Entre os docentes, esta característica também obteve uma proporção significativa, sendo citada por cerca de dois quintos dos professores pesquisados. O percentual de alunos de escolas públicas que cita a qualidade *ter interesse em ensinar* varia de 57,3%, em Belém, a 44,7%, em São Paulo. Nas escolas privadas, esse percentual varia numa faixa inferior, indo de 45,4%, em Macapá, a 30,5%, em Maceió (ver Tabela 6.2).

O percentual de professores de escolas públicas que menciona o item *ter interesse em ensinar* como uma qualidade de um bom professor varia de 46,2%, em São Paulo, a 28,9%, em Maceió. Entre os professores de estabelecimentos privados de ensino, esse percentual vai de 49,7%, em São Paulo, a 21,0%, em Maceió (ver Tabela 6.3).

Na maioria das capitais pesquisadas, tanto nas escolas públicas quanto nas escolas privadas, o percentual de alunos que menciona este atributo é superior ao percentual de professores. Em outras palavras, *ter interesse em ensinar* é um predicado mais importante para educandos do que para educadores.

Na percepção de alunos e membros do corpo técnico-pedagógico, o professor que tem interesse em ensinar *é aquele que se preocupa em passar o assunto para o aluno. A principal tarefa deste professor é fazer o aluno querer saber. Motivá-los para querer aprender e para despertar o interesse do*

alunado é mister que o professor seja dedicado: *O professor que se dedica procura sempre se manter atualizado e evita ao máximo faltar.* Assiduidade e pontualidade são duas formas pelas quais os diretores avaliam o grau de interesse e dedicação dos professores. Além disso, o bom professor *tem que honrar o compromisso dele de chegar no horário para dar exemplo. Se o professor cumprir isso, cumprindo o que ele se dispôs a cumprir, eu acho que seria ótimo.*

A assiduidade e a pontualidade relacionam-se a dois aspectos relevantes do cotidiano da escola: de um lado, o aproveitamento do tempo letivo que, segundo consenso da literatura, tem grande impacto sobre a aprendizagem (Walberg e Paik, s/d); de outro lado, a questão da ordem social, já que a existência de professores faltosos ou atrasados significa turmas sem responsáveis.

Os depoimentos acima introduzem uma segunda característica do professor que tem interesse em ensinar: manter-se atualizado. Este professor *não considera encerrada a sua formação. Ele está sempre disposto a se atualizar.* Para manter-se atualizado, diretores e alunos observam que o bom professor, *mesmo estando formado há muitos anos, chega em casa e estuda. Fazendo o seu planejamento, revê tudo aquilo novamente.*

Segundo os alunos, estudar constantemente é importante não só para o professor manter-se atualizado e fazer um melhor planejamento das atividades em sala de aula, mas também para poder oferecer aos seus alunos informações mais recentes sobre vários ângulos: *Um professor que também esteja bem atualizado. Que seja um professor que tenha notícia. E que simplesmente ele procure passar essa notícia para a gente de vários ângulos, não só apenas de uma maneira.* Professores que não se atualizam, ficam parados no tempo, não se preparam, não se aperfeiçoam, *podem deixar de ser bons professores.*

O bom professor, que procura estar sempre se atualizando, não se limita ao conteúdo de só um ou dois livros. Ele procura em outros livros, na internet, pega exercícios, se interessa, faz um planejamento. Além de diversificar as fontes de informação, o professor que tem interesse em ensinar também procura empregar diferentes metodologias para atrair a atenção do aluno, despertar-lhe a curiosidade pelo conhecimento e fazê-lo aprender, por meio de novas metodologias e com material alternativo: *Ele está criando alguma coisa, que não é só o mínimo - "arrozinho com feijão" - todo o dia, mas que busca várias formas diferentes em termos de metodologia para que o aluno possa não só se sentir mais satisfeito, mas também aprender.*

Tanto dominar o conteúdo quanto saber comunicá-lo são temas privilegiados pelos atores. Os novos métodos de ensino empregados pelos professores devem não só tornar as aulas *mais dinâmicas, divertidas e relaxantes, mas também ensinar uma maneira mais fácil de resolver (...)* Não digamos *mais fácil, menos complicada*. Além disso, um bom professor: *Tenta passar tudo aquilo para o aluno, que ele pode, mas de uma maneira bem mais acessível, de tal modo que o aluno se sinta estimulado a fazer aquele trabalho.*

O bom professor precisa *saber chamar a atenção do aluno na sala de aula*, tem interesse em ensinar e fazer com que seus alunos aprendam, tem paciência para ouvir. Eles *possuem uma variedade boa de recursos didáticos* e explicam a matéria para os alunos de diversas formas, quantas vezes for necessário: *"E aí? Entendeu?" Não entendi. Então, pode deixar. Eu explico de novo.*

Além de todas essas características apontadas acima, o professor que tem interesse em ensinar é aquele que, na percepção de diretores e supervisores, *tem compromisso com a educação, veste a camisa da escola, interage com os outros colegas de profissão, participa dos projetos da escola é criativo e traz soluções para os problemas do colégio.*

O professor que tem interesse em ensinar está na profissão não por dinheiro, mas por amor, por prazer em ensinar, por vocação: *Eu sou professor porque gosto muito do que faço, pura vocação*. Os alunos também indicam que os professores que possuem vocação e prazer em ensinar, apesar dos baixos salários, não deixam de incentivar os alunos: *Eu acho que as coisas têm de ser feitas com amor. Eu sei que os salários deles são baixos, só que a culpa não é nossa! Eu tive uma professora que fazia por amor e isso me incentivava.*

Contudo, não basta apenas ter interesse em ensinar. Além de ter interesse, o bom professor é aquele que sabe ensinar, e *saber ensinar* é uma qualidade de um bom professor citada por aproximadamente 1/3 dos alunos e 2/5 dos docentes. Ou seja, mais uma vez um atributo mais importante para os alunos do que para os professores.

Nas escolas públicas, o percentual de alunos que citam *saber ensinar* como qualidade de um bom professor varia de 36,4%, em Rio Branco, a 25,9%, em Goiânia. Nas escolas privadas, o percentual de alunos que elegem esta qualidade varia de 43,3%, em Belo Horizonte e Porto Alegre, a 29,3%, em Teresina (Ver Tabela 6.2).

O percentual de professores de escolas públicas que assinala esta qualidade varia de 41,9%, em Cuiabá, a 26,2%, em Belo Horizonte. Entre os professores das escolas privadas que citam esta competência, o percentual vai de 47,0%, em Belém, a 31,5%, em Rio Branco (Ver Tabela 6.3).

Na percepção dos alunos, *saber ensinar* envolve um conjunto de atitudes, comportamentos e competências que se mesclam. O professor que sabe ensinar leva em consideração os diferentes níveis dos alunos e está atento aos que apresentam dificuldades. Além disso, *ele é capaz de perceber quando a turma dele não está aprendendo*, de avaliar se alguns alunos ou classes precisam de uma atenção ou projeto especial e adaptar seu método de ensino.

Os alunos também consideram um professor que sabe ensinar, *aquele que chega na turma, explica o assunto e faz com que os alunos realmente entendam, assimilem o que ele está falando*. Este depoimento indica que o processo de ensino só se efetiva completamente quando o aluno se apropria, apreende o conhecimento transmitido pelo professor. Mais uma vez se manifesta a visão conteudista da educação, sem que se saliente a formação de competências, habilidades, atitudes e comportamentos, o que seria coerente com a reforma do ensino médio.

No depoimento abaixo, o aluno ressalta não apenas a competência técnica do professor em transmitir o conhecimento, mas também sua capacidade de criar pequenos intervalos lúdicos durante a aula para interagir com o aluno: *Tem que saber explicar, dar a matéria, saber explicar, saber o que está falando, mas tem as horas de saber dar uma relaxada para conversar, tem que dar uma abertura*.

Ainda segundo os alunos, outra característica do professor que sabe ensinar é cobrar, avaliar, verificar a matéria que ele ensinou: *Um bom professor é aquele que ensina tudo e que depois cobra de você aquilo que ele ensinou*. Os alunos indicam que o professor que sabe ensinar conquista e mantém a atenção de sua classe, *sabe fazer o aluno gostar da aula dele* e estimula a participação em sala de aula. A resposta para a qualidade da aula é imediata e pode ser verificada *no rosto dos alunos*.

Professores, diretores e supervisores consideram de suma importância levar em consideração o conhecimento que o aluno já

possui: *Porque o aluno tem conhecimento e o professor vai mediar para que os alunos adquiram novos conhecimentos. Além disso, é mister que o professor esteja constantemente aberto para o aprendizado e reconheça no aluno um cidadão e um paneiro, para que haja não só transmissão, mas sobretudo troca de conhecimentos. Afinal, o aluno também tem coisa para trazer para o professor.*

O professor que sabe ensinar *vai para a sala de aula com o planejamento feito e não improvisa*, busca contextualizar o conteúdo de sua disciplina no cotidiano de seu aluno e não se restringe apenas aos temas diretamente relacionados à sua matéria, mas também orienta o aluno para a vida, como mostra o depoimento de um supervisor: *O bom professor é aquele que consegue fazer uma ligação entre o conteúdo de sua disciplina e o dia-a-dia do aluno. É aquele que está atualizado, aquele que busca orientar o aluno; não só transmitir conteúdos, mas orientar o aluno para a vida.*

Na percepção dos docentes e demais membros do corpo técnico-pedagógico, outra característica do professor que sabe ensinar é a capacidade que possui para *deixar seus alunos à vontade para participar da aula, fazer perguntas, raciocinar* e, desta forma, incentivá-los a *buscar e construir seu próprio conhecimento* de forma autônoma. Para isso, é importante o professor *dar a possibilidade de ele criar, de pensar. E não ficar, assim, numa mera transmissão formal de conhecimento. Tem que deixar o aluno raciocinar, botar ele para pensar. Ai isso para mim que é um bom professor.*

A valorização da capacidade do aluno e o incentivo à participação nas atividades escolares alimentam a auto-estima do indivíduo, o que contribui para a melhoria da atmosfera do ambiente escolar. Fomenta-se no estudante um sentimento de pertencimento em relação à escola (Blaya, 2002).

Na percepção de alunos e membros do corpo técnico-pedagógico, o professor que sabe ensinar é aquele que domina o conteúdo e sabe transmiti-lo para a classe. Além disso, ele está atento às dificuldades dos alunos, leva em consideração o conhecimento que o estudante possui, contextualiza a matéria, consegue criar momentos lúdicos durante a aula para interagir com os estudantes, promove a participação dos alunos, os estimula a raciocinar de forma independente e construir o próprio conhecimento. Todos concordam que o professor que possui essas

características consegue prender a atenção dos alunos e facilitar o seu aprendizado. Os depoimentos apontam que o bom professor, aquele que sabe ensinar, deixa os alunos *encantados pelas suas palavras, pelas suas ações, pela sua postura*.

Ter o controle da classe é outra qualidade de um bom professor ressaltada pelos discentes e docentes. Aproximadamente 1/5 dos professores e 1/4 dos alunos assinalam esta característica de um bom professor. O percentual de alunos de escolas públicas que citam esta qualidade de um bom professor varia de 29,4%, em Goiânia, a 16,8%, em Belém. Entre os alunos de escolas privadas, este percentual vai de 33,5%, em Macapá, a 24,3%, em Porto Alegre (Ver Tabela 6.2).

Alguns alunos indicam que *ter controle da classe* é uma qualidade complementar a *ser amigo dos alunos* e *dominar o conteúdo*: *Eu acho que um bom professor, além de ensinar bem e ter uma boa relação com os alunos, ele tem que saber a hora de parar: "bora parar aqui, prestar atenção!" Ele tem que impor disciplina*. Observa também que os professores que são mais rígidos e possuem controle da turma exigem mais dos alunos. Além disso, se os alunos percebem que o professor é pouco exigente, eles se comportam de modo desinteressado e descomprometido com a matéria: *Se ele é rígido, você tem que fazer. Se bota mole, você: "ah, o professor é assim mesmo, então empurro com a barriga e pronto."*

Docentes notam que o bom professor *tem que ser acessível aos alunos e ao mesmo tempo tem que ter autoridade, porque senão ele não consegue nem falar dentro da sala dele*. Supervisores lembram que esse domínio da classe não pode ser imposto de forma autoritária, precisa ser conquistado. Uma das formas de obter e manter o controle da classe é tendo pleno domínio do conteúdo. Entre os alunos, esta qualidade não foi muito citada, o que demonstra um claro contraste entre as expectativas de discentes e docentes sobre o que é ser um bom professor.

Mencionado por aproximadamente metade dos docentes, *dominar o conteúdo* desponta como a principal qualidade de um bom professor. O percentual de professores de escolas públicas que cita esta qualidade varia de 58,0%, em Rio Branco, a 41,8%, em Belém. Nas escolas privadas, o percentual de professores que assinalam este atributo vai de 65,8%, em Cuiabá, a 41,1%, em Belém (Ver Tabela 6.3).

Alunos da rede privada de ensino afirmam que *dominar o conteúdo* é condição fundamental para o professor poder explicar a matéria para a turma. Afinal, há um princípio básico na educação segundo o qual ninguém pode ensinar o que não sabe: *Se o cara não tem domínio, como ele vai explicar alguma coisa para uma sala de 40/50 alunos? Não dá!*

Os estudantes também consideram que é importante para *impor respeito*. *Do mesmo jeito que o professor sabe que a gente está entendendo, a gente também vê no professor que ele sabe ou não a matéria.*

Segundo os diretores, para dominar o conteúdo da disciplina a condição fundamental é obter respeito em sala de aula, e para tanto não é necessário ser hostil ou autoritário: *Primeiro, ele tem que conhecer aquilo que ele quer, conhecimento de sua disciplina, do seu conteúdo para passar para os alunos. Não precisa ter autoridade no berro ou no grito. Para ter autoridade, você precisa estar seguro daquilo que tu falas.* Professores, diretores e supervisores também concordam, entre si e com os alunos, que dominar o conteúdo é condição necessária para ensinar. Contudo, não é suficiente, porque nem sempre um professor é um verdadeiro educador e sim *um dador de aula.*

Em larga medida, as diversas qualidades pedagógicas que caracterizam um bom professor, apontadas por discentes e docentes, estão intimamente relacionadas entre si. Assim, não basta dominar o conteúdo; o bom professor precisa ter interesse em ensinar, saber ensinar, expressar-se com clareza e ter o controle da turma. Estas características pedagógicas também precisam ser articuladas com habilidades relacionais, sendo as mais importantes *ser amigo dos alunos e ter respeito pelas pessoas.*

- Aspectos Relacionais

Ser amigo dos alunos é uma qualidade de um bom professor que é citada por aproximadamente metade dos estudantes. Esta proporção é muito superior à mencionada pelos docentes, cerca de 1/5.

Nas escolas públicas, o percentual de alunos que cita *ser amigo dos alunos* como característica de um bom professor varia de 56,8%, em Porto Alegre, a 44,3%, em São Paulo. Entre os alunos das escolas privadas que mencionam este item, o percentual varia de 49,9%, em Maceió, a 39,0%, em Belo Horizonte (Ver Tabela 6.2). Na perspectiva de estudantes e membros do corpo técnico-pedagógico, o *professor amigo*

dos alunos é aquele que interage com eles. Ou seja, é aquele professor que sabe ouvir, sabe conversar, brinca em sala de aula está a par das necessidades e dificuldades dos alunos, consegue falar a mesma linguagem dos estudantes e estabelece relações de convivência afetiva.

A necessidade de se dar um "tratamento personalizado" a cada aluno é um aspecto bastante ressaltado pelos alunos. Segundo os estudantes, o professor deve se voltar para cada aluno em especial, com vistas a conhecer suas dificuldades, relativas tanto ao processo de ensino-aprendizagem quanto à sua vida cotidiana, para melhor trabalhá-las, bem como para estabelecer uma relação de amizade com esse aluno: *Acho que os professores deveriam chegar em cada aluno e conversar. Perguntar as dificuldades de cada um.*

Essas atitudes fazem com que os alunos percebam que, mesmo diante das dificuldades, seus professores estão dispostos a estimulá-los a aprender mais, o que evidencia que a atenção dispensada ao estudante é de fundamental importância para o aprendizado: *"Senti sua falta. O que está acontecendo? Você quer conversar?". Isso é um incentivo para gente gostar do que a gente aprende.*

A importância da amizade entre professores e alunos para o processo pedagógico é muito ressaltada por todos os atores da comunidade escolar, os quais acreditam que o bom professor é *aquele que consegue não só transmitir conhecimento, mas, antes de tudo, conviver com os alunos. O fundamental é conviver. Sabendo isso, ele sabe passar o que ele quer em termos de conteúdo; ele sabe manter uma boa disciplina, ser amigo.* Discentes e docentes acreditam que o desenvolvimento de uma amizade entre professores e alunos é essencial ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, assim fazendo, os alunos tornam-se mais atenciosos em sala de aula: *A amizade entre aluno e professor dá resultado. E aqui nós temos um pouco disso; sempre nós procuramos ter algum laço de amizade com os alunos para que possamos ficar num ambiente agradável.*

Na perspectiva de alguns estudantes, o professor que entende e interage com os alunos tem mais facilidade para identificar problemas de aprendizagem e fazer com que o aluno aprenda: *As vezes, é bom para o professor chegar e conhecer a vida dos alunos. Mas até certo ponto. Entender o aluno para saber a dificuldade dele, principalmente na hora em que está aprendendo.*

Alguns professores e membros do corpo técnico pedagógico também compartilham a mesma opinião dos alunos sobre a importância da interação para o processo pedagógico onde uma relação de afetividade facilita o ensino: *Eu aprendi também que quando eu estou fazendo meu aluno gostar de mim, ele aprende muito melhor.*

Professores também defendem que o processo de ensino deve estar apoiado numa relação bi-direcional e não ser apenas um monólogo no qual o professor fala e o aluno escuta: *Nós não estamos mais na época do monólogo. Eu acho que, hoje, a educação cresce na medida em que há uma maior interação do professor com o aluno.*

Com base nos depoimentos acima, pode-se concluir que a interação entre professores e alunos não só fortalece os laços de amizade mas também facilita o processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, quando há interação afetiva, os professores ensinam melhor e os alunos aprendem com mais facilidade. Todavia, cabe observar, que os reflexos pedagógicos positivos da interação entre professores e alunos são construídos com base no diálogo, na conversa, e que muitos dos problemas que os alunos apresentam em sala de aula são decorrentes da falta de diálogo com os pais. Cabe ao professor criar condições para que o aluno se sinta à vontade para expor seus problemas.

Professores afirmam que os alunos os procuram para conversar, não apenas sobre os problemas relacionados à escola mas também sobre questões que, muitas vezes, afligem os jovens, tais como gravidez, drogas e outros assuntos que nem sempre os alunos se sentem à vontade para conversar com a família: *As vezes, eles procuram a gente pra conversar 'n' problemas extraclasse. Deles nós somos tudo aqui. As vezes, uma gravidez que pinta, a família não sabe e nós somos os primeiros a saber, e por aí vai.*

Além de outros fatores, as conversas, os contatos e a demonstração de interesse pelos jovens por parte dos docentes contribuem para intensificar o sentimento de pertencimento que cada um dos alunos nutre em relação à escola: *E necessário que se conheça o aluno, ou pelos menos ter um mínimo de contato para ele criar vínculos contigo e criar vínculo com a escola. Assim, tu tens como saber realmente os problemas que ele possui.*

Além disso, como recomendam alguns estudantes, as relações de amizade entre professor e aluno podem transcender o espaço escolar.

Assim, o professor amigo procura saber os problemas da sua vida e acompanha o aluno para ir jogar bola, sair e coisa e tal. Este professor tem de estar muito próximo do aluno e, ao mesmo tempo, ser firme e carinhoso. Além disso, o bom professor, aquele que é amigo do aluno e visto como o que: *Sempre foi companheiro, falava a mesma linguagem, mas passava o conteúdo e cobrava esse conteúdo passado, com justiça, com honestidade.*

Dentre os obstáculos que se colocam ao estabelecimento da interação aluno-professor, tem-se o fato de alguns docentes terem de dar aulas em mais de uma escola, o que faz com que eles não tenham tempo para um contato mais próximo: *E porque como são duas escolas, duas unidades, daí sempre é uma correria. Porque a maioria dos professores que dão aula aqui, dão aula em outra escola também. Daí, eles não têm muito convívio com os alunos.*

Um dos pilares da amizade entre alunos e professores é o respeito pelas pessoas. *Ter respeito pelas pessoas* é uma das qualidades de um bom professor que foi ressaltada por aproximadamente 1/5 dos discentes e 1/3 dos docentes. O percentual de professores de escolas públicas que citam esta qualidade varia de 41,4%, em Porto Alegre, a 18,2%, em Rio Branco. Entre os professores de estabelecimentos privados de ensino, esse percentual vai de 37,3%, em Porto Alegre, a 20,4%, em Rio Branco (Ver Tabela 6.3).

Até este momento, descreveu-se as principais qualidades presentes nos professores, tanto na visão dos alunos como dos próprios docentes. Estas qualidades foram agrupadas em duas grandes categorias. Entre os aspectos pedagógicos, foram destacados atributos como *expressar-se com clareza, ter interesse em ensinar, saber ensinar, ter controle da classe e dominar o conteúdo*. Os aspectos relacionais mais enfatizados por discentes e docentes foram, respectivamente, *ser amigo dos alunos* e *ter respeito pelas pessoas*. No tópico a seguir, observa-se que as principais falhas observadas pelos mesmos atores em um mau professor são, de alguma maneira, opostas às qualidades descritas acima.

6.5.2 Principais defeitos de um mau professor

Este tópico aborda os cinco defeitos de um mau professor mais citados por alunos e pelos próprios professores. De um total de onze itens, os cinco mais citados, tanto pelos alunos quanto pelos professores, são: *não saber ensinar, ser estúpido ou mal educado, ser arrogante ou autoritário, ser enrolador ou fingir dar aula e desinteresse pelo aluno*.

TABELA 6.4A - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo os piores defeitos de um professor e capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital	Defeito ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Não saber ensinar	47,8	48,1	47,9
	Ser estúpido, mal educado	48,8	49,2	48,8
	Ser arrogante, autoritário	39,2	45,5	40,1
	Ser enrolador, fingir dar aula	40,5	45,3	41,2
	Desinteresse pelo aluno	45,7	36,1	44,3
Belo Horizonte	Não saber ensinar	43,5	53,5	45,3
	Ser estúpido, mal educado	50,0	48,4	49,7
	Ser arrogante, autoritário	40,2	45,9	41,2
	Ser enrolador, fingir dar aula	42,3	36,1	41,1
	Desinteresse pelo aluno	34,0	26,6	32,6
Cuiabá	Não saber ensinar	44,2	44,2	44,2
	Ser estúpido, mal educado	51,9	49,7	51,5
	Ser arrogante, autoritário	36,5	42,7	37,7
	Ser enrolador, fingir dar aula	39,8	42,6	40,3
	Desinteresse pelo aluno	38,5	29,1	36,7
Curitiba	Não saber ensinar	43,8	48,0	44,8
	Ser estúpido, mal educado	46,9	46,5	46,8
	Ser arrogante, autoritário	39,2	42,7	40,0
	Ser enrolador, fingir dar aula	40,6	37,8	40,0
	Desinteresse pelo aluno	34,6	26,5	32,8
Goiânia	Não saber ensinar	45,4	48,7	46,0
	Ser estúpido, mal educado	47,6	49,7	48,0
	Ser arrogante, autoritário	36,4	40,8	37,1
	Ser enrolador, fingir dar aula	41,4	43,5	41,8
	Desinteresse pelo aluno	39,4	29,5	37,8
Macapá	Não saber ensinar	42,5	41,3	42,4
	Ser estúpido, mal educado	45,5	48,2	45,8
	Ser arrogante, autoritário	42,0	47,3	42,7
	Ser enrolador, fingir dar aula	38,5	51,4	40,0
	Desinteresse pelo aluno	41,0	30,7	39,7

TABELA 6.4A - (continuação)

Capital	Defeito ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Maceió	Não saber ensinar	40,4	43,6	41,7
	Ser estúpido, mal educado	44,4	45,3	44,8
	Ser arrogante, autoritário	45,5	44,0	44,9
	Ser enrolador, fingir dar aula	46,8	47,6	47,2
	Desinteresse pelo aluno	39,3	24,0	33,1
Porto Alegre	Não saber ensinar	32,8	41,6	35,2
	Ser estúpido, mal educado	44,1	40,1	43,0
	Ser arrogante, autoritário	39,8	41,6	40,3
	Ser enrolador, fingir dar aula	29,2	32,8	30,2
	Desinteresse pelo aluno	33,3	28,5	32,0
Rio Branco	Não saber ensinar	37,8	41,9	38,3
	Ser estúpido, mal educado	42,2	41,6	42,1
	Ser arrogante, autoritário	43,5	49,5	44,3
	Ser enrolador, fingir dar aula	43,0	33,4	41,8
	Desinteresse pelo aluno	37,8	22,6	35,9
Rio de Janeiro	Não saber ensinar	40,5		40,5
	Ser estúpido, mal educado	41,9		41,9
	Ser arrogante, autoritário	45,2		45,2
	Ser enrolador, fingir dar aula	39,9		39,9
	Desinteresse pelo aluno	39,9		39,9
Salvador	Não saber ensinar	44,1		44,1
	Ser estúpido, mal educado	42,7		42,7
	Ser arrogante, autoritário	43,4		43,4
	Ser enrolador, fingir dar aula	41,8		41,8
	Desinteresse pelo aluno	36,2		36,2
São Paulo	Não saber ensinar	50,4	47,3	49,4
	Ser estúpido, mal educado	39,9	47,6	42,6
	Ser arrogante, autoritário	41,7	44,0	42,5
	Ser enrolador, fingir dar aula	43,4	36,8	41,1
	Desinteresse pelo aluno	30,7	28,3	29,9

TABELA 6.4A - (continuação)

Capital	Defeito ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Teresina	Não saber ensinar	51,4	49,3	50,7
	Ser estúpido, mal educado	41,3	39,7	40,8
	Ser arrogante, autoritário	35,6	40,8	37,2
	Ser enrolador, fingir dar aula	46,9	46,0	46,6
	Desinteresse pelo aluno	38,0	30,3	35,6

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Quais os três piores defeitos em um professor ? (Somente três) ...* Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) As respostas não são auto-excluentes.

TABELA 6.4B - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo os piores defeitos de um professor e capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital	Defeito ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Ser enrolador, fingir dar aula	45,2	37,1	43,4
	Desinteresse pelo aluno	29,7	42,4	32,5
	Ser arrogante, autoritário	38,3	44,4	39,6
	Não saber ensinar	24,3	36,4	27,0
	Ser estúpido, mal educado	23,8	27,8	24,7
Belo Horizonte	Ser enrolador, fingir dar aula	46,2	49,8	48,0
	Desinteresse pelo aluno	43,4	45,6	44,5
	Ser arrogante, autoritário	34,1	37,5	35,8
	Não saber ensinar	26,2	30,0	28,1
	Ser estúpido, mal educado	35,9	31,8	33,9
Cuiabá	Ser enrolador, fingir dar aula	57,0	59,4	58,1
	Desinteresse pelo aluno	30,1	41,3	35,2
	Ser arrogante, autoritário	41,4	30,3	36,4
	Não saber ensinar	33,9	35,5	34,6
	Ser estúpido, mal educado	30,1	27,1	28,7
Curitiba	Ser enrolador, fingir dar aula	45,1	44,7	44,9
	Desinteresse pelo aluno	33,7	39,8	36,7
	Ser arrogante, autoritário	29,6	37,1	33,3
	Não saber ensinar	27,2	27,7	27,5
	Ser estúpido, mal educado	17,5	28,9	23,1

TABELA 6.4B - (continuação)

Capital	Defeito ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Goiânia	Ser enrolador, fingir dar aula	51,8	50,2	51,2
	Desinteresse pelo aluno	36,4	41,3	38,5
	Ser arrogante, autoritário	38,6	20,4	30,9
	Não saber ensinar	26,8	31,8	29,0
	Ser estúpido, mal educado	26,1	23,4	24,9
Macapá	Ser enrolador, fingir dar aula	59,6	55,0	58,4
	Desinteresse pelo aluno	32,5	37,6	33,8
	Ser arrogante, autoritário	46,5	39,4	44,7
	Não saber ensinar	29,8	22,9	28,1
	Ser estúpido, mal educado	24,0	25,7	24,4
Maceió	Ser enrolador, fingir dar aula	41,1	42,4	41,8
	Desinteresse pelo aluno	28,5	30,0	29,3
	Ser arrogante, autoritário	41,1	32,6	36,1
	Não saber ensinar	25,6	25,9	25,8
	Ser estúpido, mal educado	32,1	26,2	28,7
Porto Alegre	Ser enrolador, fingir dar aula	40,6	46,5	44,1
	Desinteresse pelo aluno	48,5	45,7	46,8
	Ser arrogante, autoritário	39,7	34,2	36,4
	Não saber ensinar	23,8	28,0	26,3
	Ser estúpido, mal educado	32,2	30,5	31,2
Rio Branco	Ser enrolador, fingir dar aula	56,8	53,7	55,6
	Desinteresse pelo aluno	37,5	37,0	37,3
	Ser arrogante, autoritário	50,0	48,1	49,3
	Não saber ensinar	33,0	20,4	28,2
	Ser estúpido, mal educado	25,0	22,2	23,9
Rio de Janeiro	Ser enrolador, fingir dar aula	43,4		43,4
	Desinteresse pelo aluno	48,7		48,7
	Ser arrogante, autoritário	33,4		33,4
	Não saber ensinar	24,5		24,5
	Ser estúpido, mal educado	27,8		27,8
Salvador	Ser enrolador, fingir dar aula	52,6		52,6
	Desinteresse pelo aluno	43,1		43,1
	Ser arrogante, autoritário	41,7		41,7
	Não saber ensinar	27,3		27,3
	Ser estúpido, mal educado	26,4		26,4

TABELA 6.4B - (continuação)

Capital	defeito ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
São Paulo	Ser enrolador, fingir dar aula	51,9	47,8	48,8
	Desinteresse pelo aluno	43,0	48,4	47,1
	Ser arrogante, autoritário	34,2	37,2	36,5
	Não saber ensinar	19,0	30,7	27,7
	Ser estúpido, mal educado	22,8	28,8	27,3
Teresina	Ser enrolador, fingir dar aula	43,9	48,0	45,5
	Desinteresse pelo aluno	34,7	39,8	36,6
	Ser arrogante, autoritário	45,6	42,1	44,3
	Não saber ensinar	27,7	31,9	29,3
	Ser estúpido, mal educado	29,9	28,3	29,3

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Quais os três piores defeitos em um professor? (Somente três) ...* Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 7.020.

(2) As respostas não são auto-excludentes.

• Aspectos Pedagógicos

Não saber ensinar é o defeito de um mau professor mais citado pelos alunos. Entre os professores, esse não está entre os mais citados. Aproximadamente a metade dos discentes e cerca de 1/3 dos docentes mencionam este defeito.

O percentual de alunos de escolas públicas que assinala esta alternativa varia de 51,4%, em Teresina, a 32,8%, em Porto Alegre. Nas escolas privadas, esse percentual vai de 53,5%, em Belo Horizonte, a 41,3%, em Macapá (Ver Tabela 6.4A).

O percentual de professores de escolas públicas que citam esta alternativa varia de 26,2%, em Cuiabá, a 19,0%, em São Paulo. Nos estabelecimentos de ensino privado, esse percentual vai de 36,4%, em Belém, a 20,4%, em Rio Branco (Ver Tabela 6.4B).

A forma como o professor transmite o conteúdo também tem uma influência importante no aprendizado do aluno. Entretanto, estudantes da rede pública de ensino destacam a presença, em suas escolas, de professores que não são didáticos e que chegam até mesmo a dificultar

o aprendizado dos alunos: *Só que tem muito professor que não sabe transmitir a matéria. Ele chega no quadro, passa a matéria, mas não passa para o aluno. Então, o aluno fica boiando porque não pega.*

Outros alunos apontam um certo descompromisso por parte dos professores, uma vez que estes não se preocupam em fazer com que o aluno realmente aprenda a matéria, transmitindo o conteúdo de qualquer maneira, mostrando, um certo despreparo e comprometendo o entendimento daquelas disciplinas que o aluno considera mais complicadas: *A matéria que eu não gosto é Física, porque o professor é chato e não sabe explicar. Ele explica na correria e a matéria é muito complexa.*

São principalmente os diretores e professores que mais detalham em que medida *não saber ensinar* é uma característica de um mau professor. *Não saber ensinar* denota a dificuldade de alguns professores em transmitir conhecimentos, o que ofusca qualidades, até mesmo dos mais responsáveis e bem intencionados: *Tem aquele professor que é bem intencionado, sério, que não falta, que é interessado pelos alunos, que domina o conhecimento, mas que, muitas vezes, não sabe transmitir ou dividir esse conhecimento com os seus alunos.*

Alguns docentes atribuem esta deficiência a lacunas nos processos mais recentes de formação: *Ele não tem uma didática, ele não estudou, ele não teve o que a gente teve, ele não sabe a postura. Ele não sabe a metodologia, e vai para uma sala de aula, ...pobre de quem está ouvindo.*

Ser enrolador, fingir dar aula é outra característica associada a um mau professor. Aproximadamente metade dos discentes e docentes a citam.

Nas escolas públicas, o percentual de alunos que citam este defeito varia 46,9%, em Teresina, a 29,2%, em Porto Alegre. Para os alunos das escolas privadas, este percentual varia de 51,4%, em Macapá, a 32,8%, em Porto Alegre (Ver Tabela 6.4A).

Entre os professores, este defeito também é muito citado. Nas escolas públicas, o percentual de educadores que assinala este defeito varia de 59,6%, em Macapá, a 40,6%, em Porto Alegre. Nas escolas privadas, o percentual de docentes que assinala este defeito vai de 59,4%, em Cuiabá, a 37,1%, em Belém (Ver Tabela 6.4B).

Alunos, professores, diretores e supervisores indicam que os professores *enrolões, que fingem dar aula*, podem ser divididos em dois

grupos. No primeiro grupo estão os *enrolões* evidentes. Os docentes que compõem esse grupo costumam apresentar um elevado número de faltas ao trabalho, atrasos constantes e patente desinteresse ou incompetência para ensinar: *Ele está sempre em discórdia com os alunos e não cumpre com a sua responsabilidade. Ele é faltoso demais e chega sempre atrasado. Ele é um enrolão em sala de aula! Isso a gente vê muito.*

O segundo grupo de professores *enrolões* é composto pelos dissimulados. O desinteresse pela aprendizagem do aluno é encoberto ou disfarçado por um cumprimento rigoroso das obrigações prescritas. Geralmente, professores com esse comportamento limitam-se a ser assíduos, pontuais, fazer a chamada, passar o conteúdo no quadro, explicar a matéria e cumprir o conteúdo programático. É o professor "*caxias*", *passador de conteúdo, conteudista, "dador" de aula*, segundo membros da comunidade escolar. *É aquele que quer despejar o conteúdo, cumprir o seu horário de trabalho. Infelizmente, isso existe e acontece: "cumpri o horário de trabalho". Ele despeja o conteúdo e azar: "eu fiz a minha parte, dei a minha aula. Eles que se rasguem".*

Na opinião de alguns professores, o comportamento dos docentes considerados *enrolões* dissimulados é até mais nocivo aos alunos, pois, muitas vezes, estes se passam por bons professores:

O, mau professor — o que eu vou dizer parece uma heresia — é aquele que só dá conteúdo; só conteúdo! Então, eu me preocupo com esse professor porque ele parece que é muito bom, mas ele não forma. Se bobear, ele é capaz de dar aula virado para o quadro; não importa se tem aluno ou não. O que importa é o conteúdo dele! (Entrevista com diretor, escola privada, noturno, Curitiba)

Várias manifestações de *enrolação* objetiva e concreta utilizadas por alguns docentes em sala de aula são descritas, principalmente pelos alunos. Uma das mais recorrentes é deixar os alunos conversarem ou desviar do conteúdo da matéria, referindo-se a outros assuntos: *Eu acho isso: veio pra sala dar aula, tem de explicar o assunto, e não ficar conversando potoca. Apenas ler, ditar a matéria ou escrever no quadro para o aluno copiar são três expedientes muito comuns, utilizados pelos professores que não querem*

dar aula: *O professor chega na sala, põe a matéria no quadro, joga meia dúzia de palavra para você e acabou-se.* Deixar a apostila na "xerox" e fazer avaliação sem explicar a matéria ao aluno também são consideradas duas estratégias de *enrolação* adotada por muitos professores.

Pedir para os alunos fazerem relatórios ou solicitar que façam exercícios em sala de aula também é uma estratégia de *enrolação* muito utilizada pelos professores que fingem dar aula: *"Façam tal capítulo e tragam para eu ver." E pronto! As vezes, nem isto!* Outra estratégia de *enrolação* é encerrar a aula antes do horário regulamentar: *faltando vinte minutos para terminar ele já está indo embora, já está liberando a classe e tchau.*

Um ponto central de várias estratégias de *enrolação* adotadas é a explicação da matéria. Os depoimentos de alunos, professores, diretores e supervisores indicam que *o professor enrolão ou que finge dar aula é aquele que não explica a matéria, explica de forma parcial ou se recusa a explicar a matéria novamente.* Comportamentos desta natureza apontam um claro desinteresse pelo aprendizado do aluno.

O professor *enrolão ou que finge dar aula* pode ser caracterizado como aquele que apresenta um grau satisfatório de interação com os estudantes, mas não está muito preocupado com o aprendizado deles. O grau de interação com os estudantes é o que diferencia os professores *enrolões ou que fingem dar aula* dos docentes com nítido desinteresse pelos alunos, tema do próximo tópico.

• Aspectos Relacionais

Entre características relacionais dos professores que são colocadas sob a condição de defeito estão algumas incivildades, tais como *ser estúpido ou mal educado.* Assim como *não saber ensinar, ser estúpido ou mal educado* é citado por aproximadamente metade dos alunos e constitui um dos principais defeitos de um mau professor. Contudo, entre os docentes, este defeito foi mencionado por somente pouco mais de 1/4 deles.

O percentual de alunos de rede pública de ensino que cita este defeito varia de 51,9%, em Cuiabá, a 39,9%, em São Paulo. Nas escolas privadas, o percentual de alunos que assinala este defeito varia de 49,7%, em Cuiabá e Goiânia, a 39,7%, em Teresina (Ver Tabela 6.4A).

O percentual de professores que cita este defeito varia numa faixa um pouco mais ampla, porém inferior à constatada entre os alunos. O percentual de professores das escolas públicas que menciona a estupidez e a má educação varia de 35,9%, em Belo Horizonte, a 17,5%, em Curitiba. Entre os professores das escolas privadas, o maior percentual (31,8%) é registrado em Belo Horizonte, e o menor (22,2%) em Rio Branco (Ver Tabela 6.4B).

Em seus depoimentos, os alunos consideram um mau professor aquele que não consegue separar sua vida pessoal da profissional. Este professor *chega na sala e desconta problemas pessoais e familiares no aluno*.

Na percepção dos estudantes, os professores mal educados costumam ter atitudes desrespeitosas para com o aluno, como, por exemplo, *falar dos alunos pelas costas*, xingar ou gritar em sala de aula:

Eu mesmo fui vítima de uma agressão!. Eu estava dormindo na sala, literalmente dormindo. A professora chegou e deu um grito no meu ouvido. Eu peguei, me levantei e disse a ela que me respeitasse, que falasse comigo, e não me tratasse como animal. Ela pegou, mandou eu sair da sala. (Grupo focai com alunos, escola privada, diurno, Maceió)

Ser arrogante ou autoritário é outra incivilidade citada como presente nas relações entre professores e alunos, defeito de um mau professor que foi mencionado por aproximadamente a mesma proporção de discentes e docentes, cerca de pouco menos da metade na maioria das capitais pesquisadas.

O percentual de alunos de escolas públicas que cita este defeito varia de 45,5%, em Maceió, a 35,6%, em Teresina. Entre os alunos de escolas privadas, o maior percentual é registrado em Rio Branco (49,5%), e o menor em Goiânia (40,8%). Em cada uma das capitais pesquisadas, observa-se que a percentagem dos alunos das escolas privadas que cita este defeito é superior à percentagem dos alunos das escolas públicas que o menciona (Ver Tabela 6.4A).

Nas escolas públicas, o percentual de professores que assinala esta alternativa varia de 50,0%, em Rio Branco, a 29,6%, em Curitiba. O percentual de professores de estabelecimentos privados que cita este defeito varia de 48,1%, em Rio Branco, a 20,4%, em Goiânia (Ver Tabela 6.4B).

Segundo os alunos, o professor arrogante ou autoritário é *intransigente, não aceita sua opinião, ele te impõe, ele não quer saber não, é isso aí*. Geralmente professores com estas características são relutantes em assumir seus erros e costumam transferir para os alunos toda a responsabilidade pelo fracasso em compreender a matéria: *Mau professor é aquele que quando o aluno não entende, ele nunca acha que é por culpa dele, é sempre por culpa do aluno. Ele diz: "eu falei da forma mais clara possível. Se você não entendeu, eu não posso fazer nada!"*. Um professor autoritário intimida os alunos a ponto de reprimir suas dúvidas e opiniões. Cultivar o medo é o principal recurso que esses professores utilizam para obter o respeito da classe: *Assim, por você ter medo, você tem medo até de perguntar às vezes*.

A desvalorização atinge o indivíduo no seu íntimo, na imagem de si próprio. Daí a sua eficácia para permitir o desenvolvimento de comportamentos de submissão. Segundo Lurçat (1978), o sentimento de desvalorização acumulado ao longo dos anos faz com que o aluno desenvolva comportamentos de revolta, os quais são vistos como rebeldia aos olhos dos adultos.

Professores arrogantes, em alguns casos, se valem de atitudes consideradas autoritárias pelos alunos, como, por exemplo, mostrar a porta da sala para o aluno sair: *Esse professor está errado. Porque eu acho que se ele escolheu essa profissão, a obrigação dele é tentar passar o que ele sabe para aquele aluno*. Na percepção de alguns estudantes, expulsar o aluno da sala de aula apenas contribui para acentuar o *sentimento de impotência* dos alunos diante dos professores.

Como observa Debarbieux (2002), a falta de respeito dos professores em relação aos alunos faz com que estes se sintam sem prestígio perante os colegas e diante dos docentes, distanciando-se assim desse mundo que o exclui. O autor enfatiza que as vítimas dessas incivilidades tendem a adotar uma postura introspectiva e afastar-se das áreas coletivas no ambiente que as inferioriza.

Outro comportamento que costuma fomentar o sentimento de impotência entre os alunos é a profecia de um futuro de fracasso. Segundo Lurçat (1978), o poder do professor manifesta-se na nota, na classificação, na apreciação que faz dos alunos. São estes os meios ditos objetivos de que ele dispõe para exprimir a sua apreciação sobre o

trabalho do aluno. Mais insidiosos ainda são os meios subjetivos, porque em geral o professor não procura torná-los conscientes. Estes meios manifestam-se nos juízos, nas reflexões, nas impaciências, nas mímicas depreciativas, na cólera, na irritação. Manifestam-se também no esquecimento, no abandono, na marginalização de seres humanos que valem tanto quanto outros que são mais respeitados.

Os alunos também observam que há vários professores que costumam tratar os alunos com desdém, principalmente os de escolas públicas, e vaticinam um futuro de fracassos para eles: *Que nós estamos numa escola pública e que nós não vamos ser nada na vida. Como tem professor nessa escola que fala isso.* Destaca-se o efeito pigmaleão (Rosenthal; Jacobson *apud* Andrade, 2001) em que se percebe que as expectativas do professor em relação ao aluno têm o poder de determinar o sucesso do estudante dentro de sala de aula. Ou seja, os professores, a partir das suas percepções sobre os alunos, poderiam influenciá-los a atingir o sucesso ou o fracasso.

Tal atitude por parte dos professores contribui para desmotivar, humilhar e reduzir a auto-estima dos estudantes: *Um mau professor é o de Química porque ele põe o aluno para baixo, ele humilha completamente.* Um estudante ressalta que o professor não precisa ser autoritário, rude ou se valer da posição hierárquica e de instrumentos de coerção para impor sua autoridade e disciplina em sala de aula e, desta maneira, obter a consideração dos alunos:

Mau professor para mim é aquele que quer mostrar a sua autoridade, abusando da sua farda. Eu acho que é assim ele para mostrar que tem autoridade numa sala, ele não tem que ser grosso, não tem que ser rude. Ele tem que saber lidar com isso. Ele tem que saber impor o aluno no seu lugar e saber passar o assunto sem ter que castigar, entendeu? Tirar pontos, fazer provas surpresas. Eu acho que isso é um mau professor. (Grupo focai com alunos, escola privada, diurno, Maceió)

Por sua vez, professores, diretores e supervisores descrevem o mestre arrogante ou autoritário como sendo aquele que sabe muito e se considera o dono do saber, sempre tem razão, centraliza o conhecimento,

está num pedestal que o distingue claramente dos estudantes e encara sua profissão simplesmente como mera transmissão de conhecimento para os alunos. Geralmente, professores com essas características *têm a soberba de se considerar infalível*. E se falham, a culpa nunca é deles, é atribuída ao aluno: *Ele acha realmente que o problema só está no aluno. Ele chega dentro de sala de aula e sabe realmente dar aula, transmitir o conteúdo. Mas se o aluno não tiver o resultado que ele espera, o problema está só no aluno; não está nele, não!*

Observa-se, portanto, uma convergência entre a percepção de alunos e membros do corpo técnico-pedagógico sobre quem é e como se comporta o professor considerado arrogante ou autoritário. De uma forma geral, pode-se afirmar que este professor é aquele que se considera extremamente competente, adota atitudes autoritárias que reprimem os alunos ou profere frases desdenhosas que minam a auto-estima dos estudantes, e jamais admite suas falhas face ao insucesso dos alunos em assimilar o conteúdo de sua matéria. Todas estas características de um docente arrogante ou autoritário denotam um elevado grau de desinteresse pelos educandos.

O *desinteresse pelo aluno* foi mencionado como um dos principais defeitos de um mau professor por aproximadamente 1/3 dos discentes e docentes.

O percentual dos alunos de escolas públicas que assinala este item varia de 45,7%, em Belém, a 30,7%, em São Paulo. Nas escolas privadas, o percentual encontrado vai de 36,1%, em Belém, a 22,6%, em Rio Branco (Ver Tabela 6.4A). Em cada uma das capitais pesquisadas, observa-se que o percentual dos alunos das escolas públicas que cita o *desinteresse pelo aluno* com um defeito do mau professor é superior ao percentual encontrado entre os alunos de escolas privadas.

O percentual de professores de escolas públicas que assinala o *desinteresse pelo aluno* varia de 48,7%, no Rio de Janeiro, a 28,5%, em Maceió. Entre os professores das escolas privadas, o maior percentual foi encontrado em São Paulo (48,4%), e o menor em Maceió (30,0%) (Ver Tabela 6.4B). De uma forma geral, em cada uma das capitais pesquisadas, constata-se que entre os alunos este defeito é mais citado nas escolas públicas e, entre os professores, nas escolas privadas.

Segundo os alunos, a falta de interação é a característica central do desinteresse dos professores, o que desmotiva os alunos e faz com que eles não se interessem pela matéria e mesmo pela escola.

QUADRO 6.3 - So se importa consigo

Grupo focal com alunos, escola pública, diurno, Belo Horizonte
Grupo focal com alunos, escola pública, noturno, Salvador
Grupo focal com alunos, escola privada, diurno, Teresina

Não sabe ouvir, é desinteressado, só se importa consigo, não se importa com o aluno.

Chega no colégio e mal dá bom-dia, boa-tarde ou boa-noite. Ele não procura saber como foi o dia dos alunos.

Não conversa na sala de aula, não dá um sorriso. Ele desmotiva o aluno na aula dele. Tem professor que a gente não gosta da matéria por causa do professor.

Pode-se perceber que o fato de o aluno gostar ou não do professor e da forma como ele ensina é um dos fatores que colaboram para seu aprendizado: *Vai muito do professor. Quando eu não gosto de um professor, eu não consigo aprender a matéria.*

Outros alunos admitem que não é colocado qualquer obstáculo diante do processo de ensino-aprendizagem quando o professor tem um bom desempenho em sala de aula, principalmente quando os alunos desenvolvem uma admiração por ele: *Dependendo do professor, qualquer matéria a gente pode aprender. Qualquer uma. Na oitava série, tinha um professor que era ótimo, ótimo, ótimo. Ele brincava. O que ele explicava para mim era lei. O cara sabia tudo!*

Lembra-se que, conforme analisado, um dos principais problemas da escola, segundo diversos atores, é o dos alunos desinteressados, o que pode estar relacionado, em muitos casos, com o tipo de professor antes descrito. *Não saber ensinar, bem como não dominar o conteúdo* são, na percepção de alunos e professores, os principais defeitos de um mau professor. Embora os aspectos pedagógicos tenham obtido elevado

percentual de citações, são as características relacionais as mais criticadas por discentes e docentes no ambiente escolar. Isso demonstra a necessidade de investir esforços não apenas na capacitação técnica dos docentes, mas, sobretudo, em suas habilidades relacionais.

6.6 IMAGENS SOBRE O DIRETOR³¹

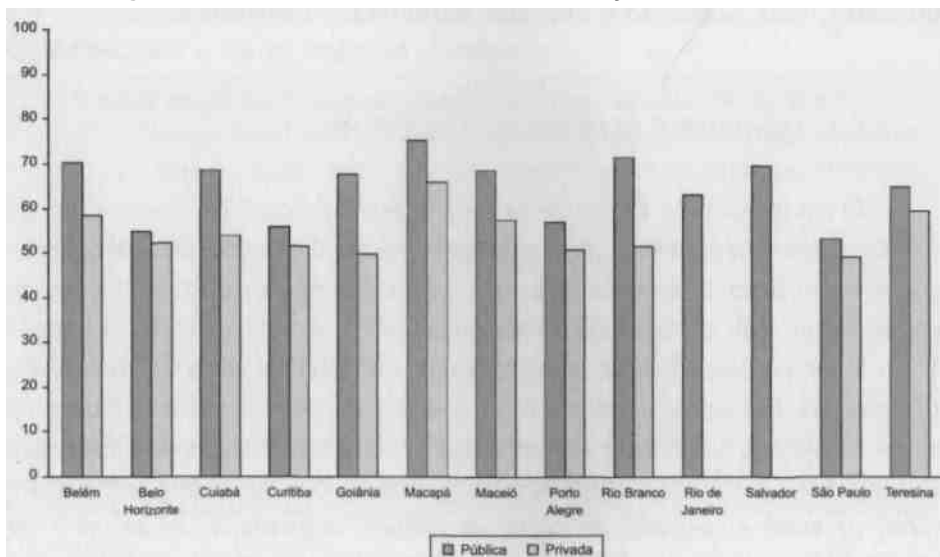
O diretor é uma figura central no esquema de poder que envolve o funcionamento e a gestão da instituição escolar. Por esta razão, conhecer o que é um bom e um mau diretor implica distinguir de forma crítica as expectativas que se tem sobre a escola.

Este tópico aborda as principais qualidades de um diretor na perspectiva de alunos, professores e dos próprios diretores. Entre as cinco principais qualidades de um bom diretor, mais citadas por discentes e docentes, quatro são exatamente as mesmas: *estar sempre presente*, *ser capaz de ouvir as pessoas*, *ser capaz de garantir a qualidade do ensino e ser atuante*. Uma outra qualidade que consta entre as cinco mais citadas pelos alunos, mas não pelos professores, é *ser capaz de controlar a escola*. A qualidade destacada pelos docentes, que não consta na lista das cinco mais citadas pelos alunos, é *ser organizado*. Finalmente, vale lembrar que cada uma destas qualidades ocupa posições distintas nas tabelas de alunos e professores.

Aproximadamente seis em cada dez estudantes consideram que um bom diretor deve *estar sempre presente* na escola. Em cada uma das capitais pesquisadas, observa-se que a proporção de estudantes de escolas públicas que menciona este atributo para um bom diretor é superior à proporção de alunos de escolas privadas que o citam (Ver Gráfico 6.11).

- Existem quatro formas de provimento do cargo de diretor. O primeiro é O provimento por indicação, no qual é livre a nomeação por autoridade do Estado, inclusive quando o nome do indicado é o resultado de pressões político-partidárias. O concurso engloba os procedimentos que aplicam o concurso público de provas e títulos para escola e nomeação dos primeiros colocados. Provimento por eleição é aquele em que o nome do escolhido para ocupar o cargo de diretor de escola é resultado de processo em que a manifestação da vontade dos segmentos da comunidade escolar é manifestada pelo voto. Seleção e eleição são os processos que adotam eleição de candidato previamente selecionado em provas escritas.

GRÁFICO 6.11 - Proporção de alunos do ensino médio que citaram 'estar sempre presente' como qualidade de um bom diretor, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002

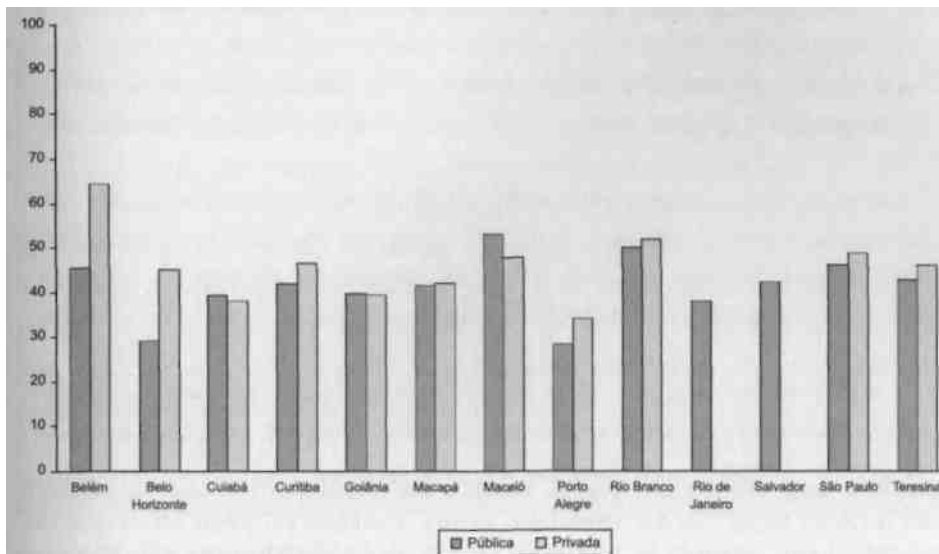


Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002

Entre as principais qualidades de um bom diretor, apontadas pelos estudantes, *estar sempre presente* é a mais citada. O percentual de alunos de escolas públicas que assinala esta qualidade varia de 75,3%, em Macapá, a 53,2%, em São Paulo. Entre os alunos de escolas privadas, esse percentual vai de 65,9%, em Macapá, a 49,1%, em São Paulo. Assim, Macapá e São Paulo apresentam, respectivamente, os maiores e os menores percentuais deste atributo, tanto entre os alunos das escolas públicas quanto entre os das escolas privadas (Ver Tabela A-6.10, anexa). O percentual de professores que cita este predicado para um diretor também é bastante elevado, mas com uma sutil ascendência dos docentes das escolas privadas sobre os das públicas, na maioria das capitais pesquisadas (Ver Gráfico 6.12).

O percentual de professores de escolas públicas que cita *estar sempre presente* como qualidade de um bom diretor varia de 53,3%, em Maceió, a 29,0%, em Belo Horizonte. Nas escolas privadas, este mesmo percentual varia numa faixa um pouco mais elevada, indo de 64,2%, em Belém, a 34,2%, em Porto Alegre (Ver Tabela A-6.11, anexa).

GRÁFICO 6.12 - Proporção de professores do ensino médio que citaram 'estar sempre presente' como qualidade de um bom diretor, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002



Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002

Comparando os Gráficos 6.11 e 6.12 pode-se observar que, na maioria das capitais pesquisadas, tanto nas escolas públicas quanto nas escolas privadas, o percentual de alunos que cita essa qualidade é semelhante ou superior ao percentual de professores que também assinala esta alternativa. Além disso, entre os alunos, observa-se uma preponderância de citações nas escolas públicas. Entre os professores, *estar sempre presente* é uma demanda mais acentuada nas escolas privadas.

Conhecer os alunos pelo nome, dialogar são atos que aproximam ainda mais diretores e alunos. Estes se sentem valorizados e isso pode contribuir para a construção de uma identidade com o ambiente que freqüentam e com o sentido de pertencimento a este lugar.

Assim como há depoimentos sobre diretores participativos, presentes e democráticos, há os que vão em outra linha, enfatizando a ausência.

QUADRO 6.4 - Tem alunos que são turistas na escola e ela também é

**Grupo focai com alunos, escola pública, diurno,
Belo Horizonte; Salvador**

Grupo focai com alunos, escola privada, diurno, Porto Alegre

Eu acho que a diretora devia vir mais para a escola. Tem os alunos que são turistas na escola e ela [a diretora] também é. A gente a vê só em festas, esse negócio assim.

Eu acho que diretora já quer dizer o quê, dirigir um colégio, não é isso? Então acho que ela deveria estar mais aqui dentro do colégio, não viajando, não fazendo isso, fazendo aquilo, ela tem que abrir mão disso, ela quis ser diretora, ela é diretora, entendeu? Ela deveria estar cuidando do colégio, e não por aí fazendo não sei o quê.

(...) mas a mulher nunca está no colégio. A responsabilidade do diretor é de estar sempre no colégio para ajudar os alunos, e a mulher nunca está aqui, e quando está, ela larga o carro aqui e vai caminhar na beira da praia.

Com maior probabilidade, a ausência dos diretores é mais sentida no noturno, onde há alunos que declaram nem conhecer o diretor, visto que alguns nunca comparecem à escola, e outros diretores estipulam somente um dia da semana para aparecer na escola. Há ainda aqueles que só aparecem em ocasiões especiais, como festas e divulgação de eventos:

Ó, a nossa diretora, no começo do ano ela deixou claro que toda sexta-feira estaria aqui no período da noite, mas isso acho que se ela veio quatro semanas foi muito. (Grupo focai com alunos, noturno, escola pública, Rio Branco)

Na minha opinião, a diretora no noturno é completamente ausente. Quando tem festa (...) ela só vem quando tem que divulgar alguma coisa. Quando ela precisa da gente, ela vem. (Grupo focai com alunos, escola privada, noturno, Belo Horizonte)

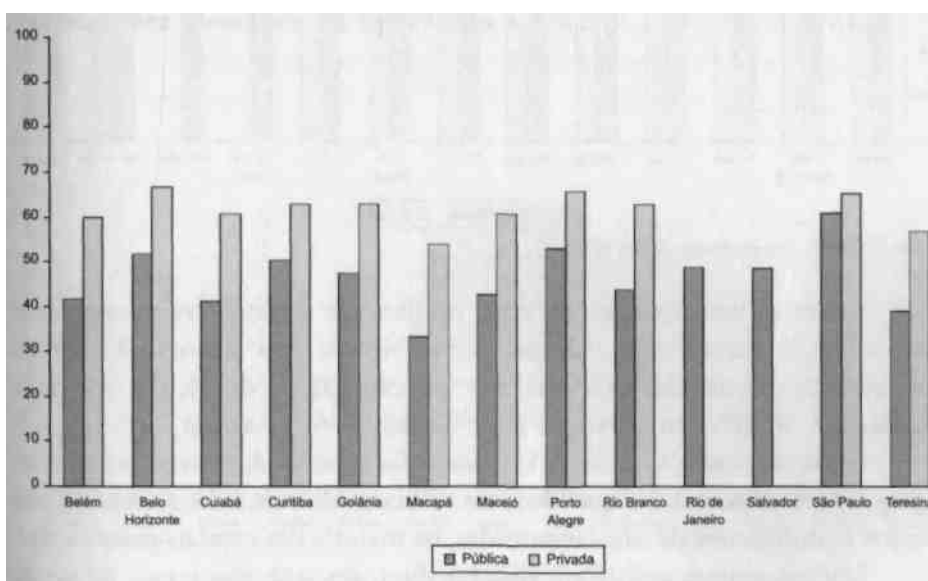
Assim como os alunos, vários professores queixam-se de uma direção ausente, o que associam ao exercício de múltiplas atividades de

difícil conciliação, deixando a escola em segundo plano: *A diretora era política. Então, como política, ela tinha cinco empregos; trabalhava em cinco lugares diferentes. Ela não passava o tempo na escola.*

Segundo os próprios diretores, estar presente é importante para que a escola funcione de maneira eficiente, demonstrando compromisso com os alunos e os professores: *O mau diretor é aquele que não aparece na escola, não tem compromisso com o aluno, com os professores, que não liga para a escola, não está comprometido com o bom funcionamento da escola.*

A segunda qualidade destacada por alunos e professores é *ser capaz de ouvir as pessoas*. Este predicado é citado por cerca da metade dos discentes e docentes. Em cada uma das capitais pesquisadas, observa-se que a proporção de alunos de escola privadas que menciona esta qualidade de um bom diretor é superior à proporção de estudantes de escolas públicas que a assinala (Ver Gráfico 6.13).

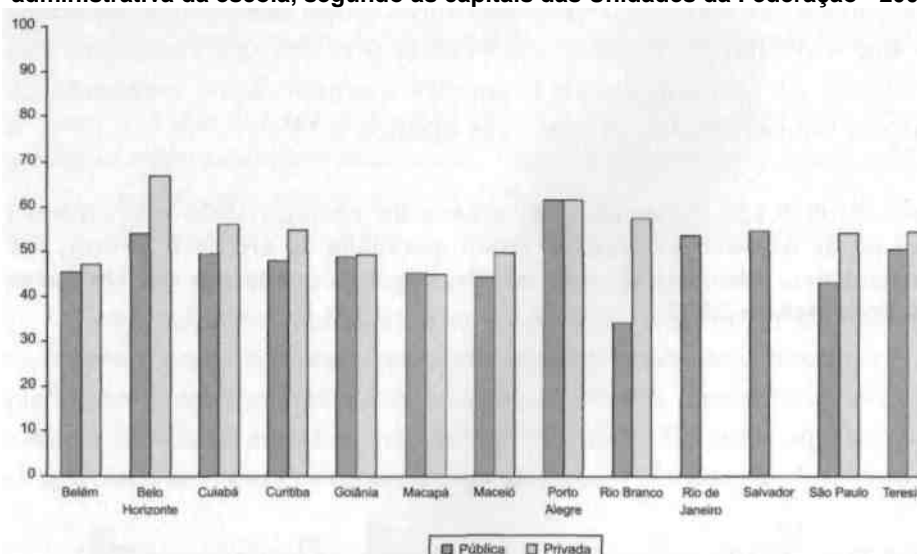
GRÁFICO 6.13 - Proporção de alunos do ensino médio que citaram 'ser capaz de ouvir as pessoas' como qualidade de um bom diretor, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002



Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002

O percentual de alunos de escolas públicas que menciona esta qualidade varia de 60,8%, em São Paulo, a 33,2%, em Macapá. Nas escolas privadas, o percentual de alunos que a cita vai de 66,7%, em Belo Horizonte, a 54,0%, em Macapá (Ver Tabela A-6.10). Em quase todas as capitais pesquisadas, o percentual de professores de escolas privadas que cita a qualidade *ser capaz de ouvir as pessoas* é semelhante ou superior ao das escolas públicas (Ver Gráfico 6.14).

GRÁFICO 6.14 - Proporção de professores do ensino médio que citaram 'ser capaz de ouvir as pessoas' como qualidade de um bom diretor, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002



Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002

Entre os professores da rede pública de ensino, esse percentual vai de 61,5%, em Porto Alegre, a 34,1%, em Rio Branco. Entre os professores das escolas privadas, este percentual vai de 66,8%, em Belo Horizonte, 45,0%, em Macapá (Ver Tabela A-6.11, anexa).

Comparando o Gráfico 6.13 com o Gráfico 6.14, observa-se que *ser capaz de ouvir as pessoas* é a qualidade de um bom diretor mais ressaltada por alunos e professores de escolas privadas, na maioria das capitais pesquisadas.

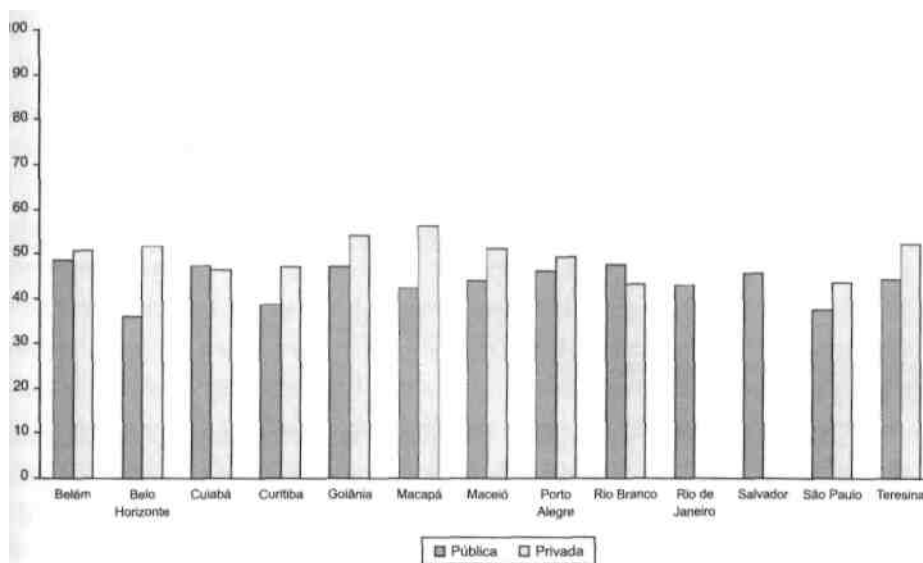
Muitos alunos enfatizam que há diretores que são como *pessoa da família*, estimulando o diálogo: *Eu conheço de conversar (...), ela tem jogo de*

cintura bem legal. São diretores que sabem ouvir e estão sempre em contato com os alunos, o que pede uma presença constante do diretor na escola e a interação com os alunos, pontos de reclamação de vários atores: (...) *a direção, principalmente, ela ouve bastante os alunos, está em contato com o aluno, então eu não tenho do que me queixar dos professores, dos alunos. Você fala diretamente com os professores, com a direção, a orientação, tudo é direto assim.*

Se por um lado existem diretores cordiais e participativos, existem também, de acordo com os alunos, aqueles que não se relacionam com eles, criando barreiras e contribuindo para um ambiente hostil: *A direção não escuta nada, nenhuma opinião.*

Uma terceira característica de um bom diretor está mais diretamente relacionada com o campo pedagógico, qual seja *ser capaz de garantir a qualidade do ensino.* Esta qualidade é mencionada por aproximadamente quatro em cada dez dos discentes. Na maioria das capitais pesquisadas, observa-se um pequeno predomínio desta qualidade entre os diretores, na opinião dos estudantes de escolas privadas (Ver Gráfico 6.15).

GRAFICO 6.15 - Proporção de alunos do ensino médio que citaram 'ser capaz de garantir a qualidade do ensino' como qualidade de um bom diretor, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da



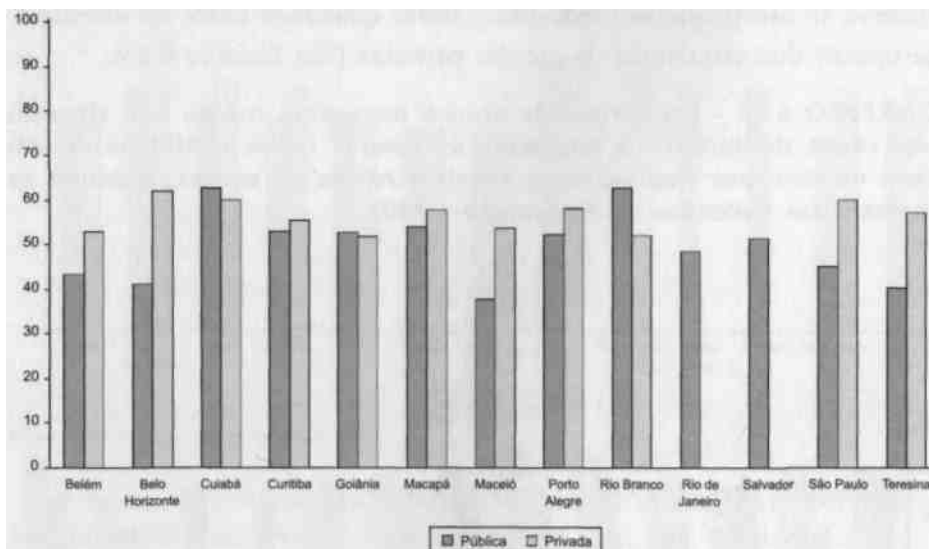
Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002

Federação - 2002

Entre os alunos das escolas públicas, o percentual dos que citam esta qualidade varia de 48,5%, em Belém, a 36,0%, em Belo Horizonte. Entre os alunos das escolas privadas, esta característica alcança um percentual mais elevado, de 56,2%, em Macapá, a 43,3%, em Rio Branco (Ver Tabela A-6.10, anexa).

Embora entre os alunos sejam altas as proporções dos que destacam a garantia da qualidade do ensino como atributo de um bom diretor, entre os professores tal orientação é bem mais expressiva. Entre os docentes, o atributo *ser capaz de garantir a qualidade do ensino* foi citado por aproximadamente metade deles (Ver Gráfico 6.16).

GRÁFICO 6.16 - Proporção de professores do ensino médio que citaram 'ser capaz de garantir a qualidade do ensino' como qualidade de um bom diretor, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002



Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002

Em quase todas as capitais pesquisadas, com exceção de Cuiabá, Goiânia e Rio Branco, o percentual de professores de escolas privadas que elege essa qualidade em um bom diretor é superior ao encontrado entre os professores das escolas públicas. Nas escolas públicas, o percentual de professores que menciona esta qualidade vai de 62,5%,

em Rio Branco, a 37,8%, em Maceió. Nas escolas privadas, esse percentual está entre 61,8%, em Belo Horizonte, e 51,9%, em Rio Branco. Assim, a capital do Acre apresenta-se com a maior discrepância entre a percepção de professores de escolas públicas e privadas (Ver Tabela A-6.11, anexa).

A gestão escolar é um tema enfatizado no discurso dos diretores e professores, pautado na possibilidade da direção solucionar problemas inerentes à vida escolar. No entanto, a questão dos recursos galvaniza os debates. A forma de gerir o cotidiano da escola traduz-se, também, no processo de construção de um universo escolar diferenciado, o qual, de acordo com a maior parte dos diretores, acha-se marcado por contar com professores bons e comprometidos, por apoiar-se em decisões coletivas e pela integração com a comunidade.

Na opinião de um dos diretores, a captação de recursos para que a escola funcione, juntamente com uma gerência participativa, é o que vai ressaltar as características de um bom diretor: *Um bom diretor é um gerente (...) articulando todo mundo e não esquecendo o lado da comunidade e os parceiros, para que a escola tenha apoio e reconhecimento público.*

De acordo com a percepção dos professores, fatores ligados à burocracia estatal dificultam a administração da escola, porque os recursos financeiros que entram já têm uma destinação previamente determinada: *Você vê que nem as verbas você tem autonomia para fazer o que precisa na escola, em relação às verbas, já vem tudo determinado. (...) A gente fica numa situação muito difícil.*

De acordo com Mendonça (2001), a dependência e o paternalismo ainda são fenômenos que se desenvolvem na relação entre a escola e os órgãos superiores da administração. As burocracias centrais e intermediárias, a despeito dos projetos de descentralização e autonomia, expandem-se cada vez mais, dificultando o trabalho das escolas e justificando-se por meio da criação interminável de projetos para ser realizados pelas unidades. Ao lado do excesso de intervenção, a falta de suporte material e logístico atrasa a conquista da autonomia escolar.

A falta de autonomia financeira e de recursos dificulta o bom exercício do mandato de diretor, pois impossibilita os docentes de realizarem determinados tipos de projetos voltados para o aluno,

comprometendo assim a promoção de atividades que poderiam implicar a melhoria da qualidade das relações entre a comunidade escolar e também o despertar do interesse dos alunos. Um diretor de escola privada noturna queixa-se da falta de apoio e de material pedagógico, e do baixo poder aquisitivo de seus alunos.

Problema que eu aponto maior aqui é a falta de material e o poder aquisitivo por parte da clientela, dos próprios alunos. Eles são alunos de comunidades pobres. E o maior problema que a gente sente é do material de apoio, material didática (...) Inclusive os livros aqui a gente consegue com a maior dificuldade porque a gente vai na editora e a editora diz logo assim: não é escola pública! a gente não vê logo um critério para eles que são de baixa renda aí eles não repassam. Geralmente eles repassam o livro com uma promessa, uma promessa de compra. (Entrevista com diretor, escola privada, noturno, Teresina)

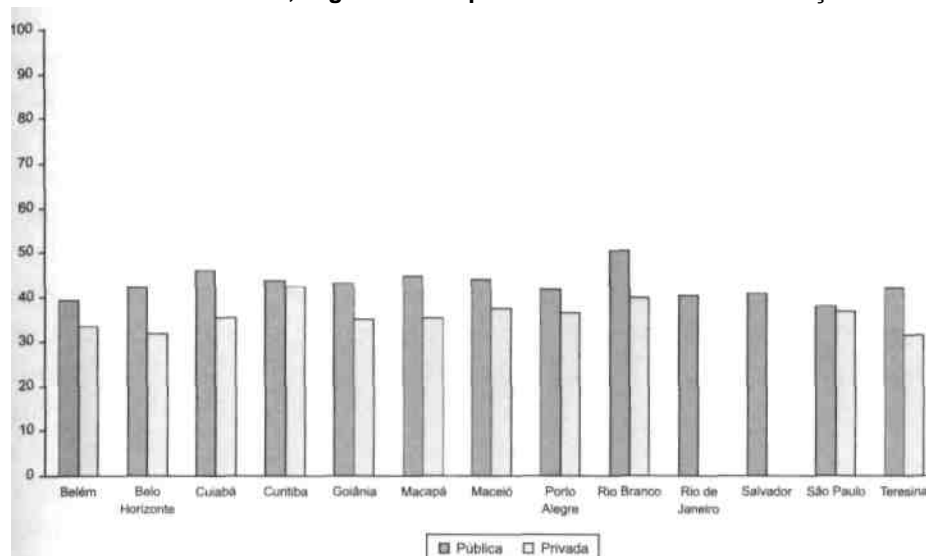
Uma postura evidenciada nos discursos dos diretores é a importância do incentivo à gestão democrática da escola, em que professores, funcionários e alunos participam e contribuem na tomada de decisão: *Eu acho que o bom diretor é aquele que trabalha em conjunto com seus funcionários. É aquele que pede opinião, aquele que convive dentro da escola como se a escola não fosse sua, fosse de todos.*

Na verdade, não dá para construir alianças, parcerias e convivências de paz sem autonomia, sem diálogo e sem acordos, assumindo que a escola não é apenas do dirigente, mas também de uma série de pessoas que podem contribuir para alguma mudança.

O bom diretor é aquele que tem a capacidade de, além da administração de recursos e da capacidade técnica, ter claro as normas que regem a escola e saber aplicá-las, inclusive em situações de conflito: *Tem que saber as normas de como dirigir uma escola. Não adianta você ser um diretor sem conhecimento pedagógico porque além de ter relações humanas, você tem que ter conhecimento para você saber dirigir.*

A quarta qualidade de um bom diretor é, na percepção dos alunos, *ser capaz de controlar a escola*. Esta qualidade é citada por cerca de quatro em cada dez discentes. Em cada uma das capitais pesquisadas, esta qualidade é mais mencionada por estudantes de escolas públicas (Ver Gráfico 6.17).

GRÁFICO 6.17 - Proporção de alunos do ensino médio que citaram 'ser capaz de controlar a escola' como qualidade de um bom diretor, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002



Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002

O percentual de alunos de escolas públicas que cita esta qualidade varia de 50,5%, em Rio Branco, a 38,0%, em São Paulo. Entre os alunos das escolas privadas, este percentual vai de 42,3%, em Curitiba, a 31,4%, em Teresina (Ver Tabela A-6.10, anexa).

Entre os docentes, este atributo não figura entre os cinco mais citados. Assim, pode-se inferir que a *capacidade de controlar a escola* é uma qualidade mais demandada pelos alunos do que pelos professores.

Existem modelos diferenciados de como operacionalizar a capacidade de controlar a escola, como a recorrência a métodos repressivos e também aos de negociação de conflito. A tendência da busca de integração aparece quando os diretores arrolam os mecanismos utilizados para a resolução de conflitos, evidenciando a disponibilidade para o diálogo entre as diferentes partes envolvidas neste processo.

Na realidade, não existe escola que não tenha conflitos. Muitas vezes, o conflito é abafado, silenciado. Quando os conflitos se tornam claros e explícitos, o seu enfrentamento pode se dar por meio do diálogo,

reconhecendo, entretanto, que a autoridade tem um papel fundamental nessas relações:

Quando nós estamos com problemas com o aluno em sala de aula, nós chegamos junto, conversamos e resolvemos juntos, não é? Eu acho que nunca a gente ficou (...) sem resposta da direção. Sempre houve, assim, um contato, uma conversa. As vezes, chama o aluno, às vezes, chama o professor e aí vamos ver as partes como é que estão e se chega a um denominador comum. (Grupo focai com professores, escola pública, noturno, Maceió)

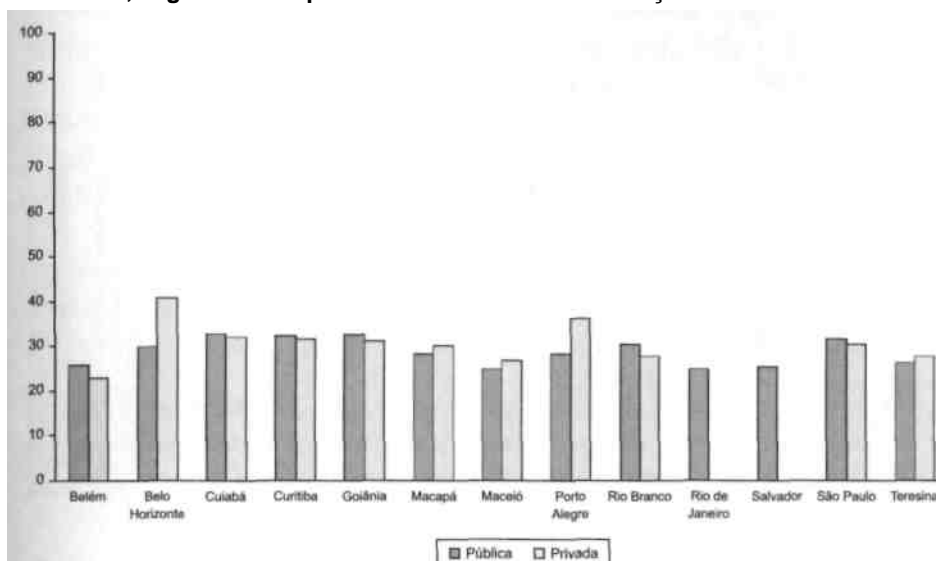
Os conflitos entre docentes e discentes que passam pela direção recebem um tratamento que nem sempre condiz com a expectativa do aluno. Geralmente, os alunos se queixam de que aos olhos da diretoria eles nunca têm razão, e que, invariavelmente, o julgamento pende para o lado do professor: *a gente nunca tem razão, sempre estamos errados, só o inspetor, o coordenador, o professor que tem razão. O aluno nunca tem razão*, e apesar de amenizar o discurso, um professor compartilha da opinião expressa pelo aluno, de que *quando há confronto entre professor, aluno e direção, a direção sempre respalda o professor. O que não significa que tem casos de injustiça com o aluno.*

O papel do diretor, dos professores e dos alunos torna-se fundamental para um bom desempenho da direção. A capacidade de saber atuar, ter iniciativa, articulação e de negociar é essencial para o "sucesso".

Das cinco principais qualidades de um bom diretor, apontadas pelos alunos, a quinta mais mencionada é *ser atuante, ter iniciativa*. Este predicado é mencionado por cerca de três em cada dez alunos. Na maioria das capitais pesquisadas, observa-se um nítido equilíbrio entre as proporções de alunos de escolas públicas e privadas que se referem a esta característica positiva de um bom diretor (Ver Gráfico 6.18).

Entre os alunos de escolas públicas que assinalam esta qualidade, o maior percentual (32,7%) é registrado em Cuiabá, e o menor (24,8%) em Maceió. Nas escolas privadas a variação da citação deste predicado entre os aprendizes é de 40,7%, em Belo Horizonte, e 22,9%, em Belém (Ver Tabela A-6.10).

GRÁFICO 6.18 - Proporção de alunos do ensino médio que citaram 'ser atuante, ter iniciativa' como qualidade de um bom diretor, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002



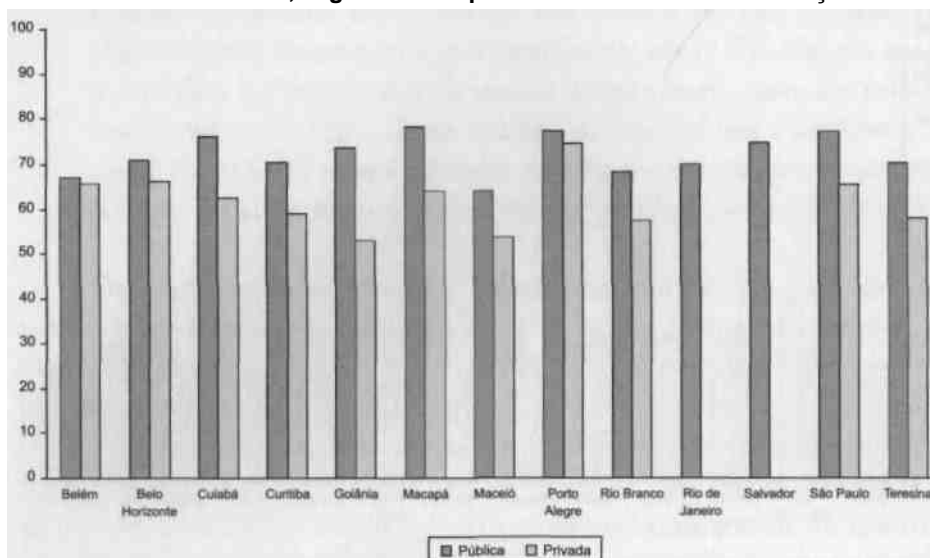
Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002

Entre os docentes, esse é o atributo mais citado. Aproximadamente sete em cada dez docentes consideram que o bom diretor tem de *ser atuante, ter iniciativa*. Em cada uma das capitais pesquisadas, observa-se que a proporção de docentes de escolas públicas que menciona esta qualidade em um bom diretor é superior à proporção apresentada pelas das escolas privadas (Ver Gráfico 6.19).

Entre os professores das escolas públicas, este percentual vai de 78,4%, em Macapá, a 64,2%, em Maceió. Nas escolas privadas, esse percentual varia numa faixa elevada, porém inferior à mencionada nas escolas públicas, indo de 74,8%, em Porto Alegre, a 53,2%, em Goiânia (Ver Tabela A-6.11, anexa).

Neste aspecto, o maior contraste observado não é entre escolas públicas ou escolas privadas, mas entre professores e alunos. Entre os alunos, pode-se constatar que o percentual encontrado nas escolas das duas redes é idêntico, porém muito inferior aos percentuais encontrados entre os professores.

GRÁFICO 6.19 - Proporção de professores do ensino médio que citaram 'ser atuante, ter iniciativa' como qualidade de um bom diretor, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002



Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002

Os depoimentos coletados revelam a existência de um esforço, por parte das direções das escolas, em buscar a superação das dificuldades por meio do estabelecimento de formas de negociação e articulação dos membros da comunidade escolar. Neste sentido, a presença e a participação dos diretores aparecem como importante diferencial. Observa-se a importância dada ao papel da direção no processo de mediação/articulação:

Um bom diretor é aquele que sabe conquistar o seu espaço. Por que? Não dizendo o que deve ser feito, mas mostrando como fazer. É aquela pessoa que está junto, dividindo aquelas alegrias e tristezas. Que descentraliza o poder da administração. (Entrevista com diretor, escola privada, diurno, Belém)

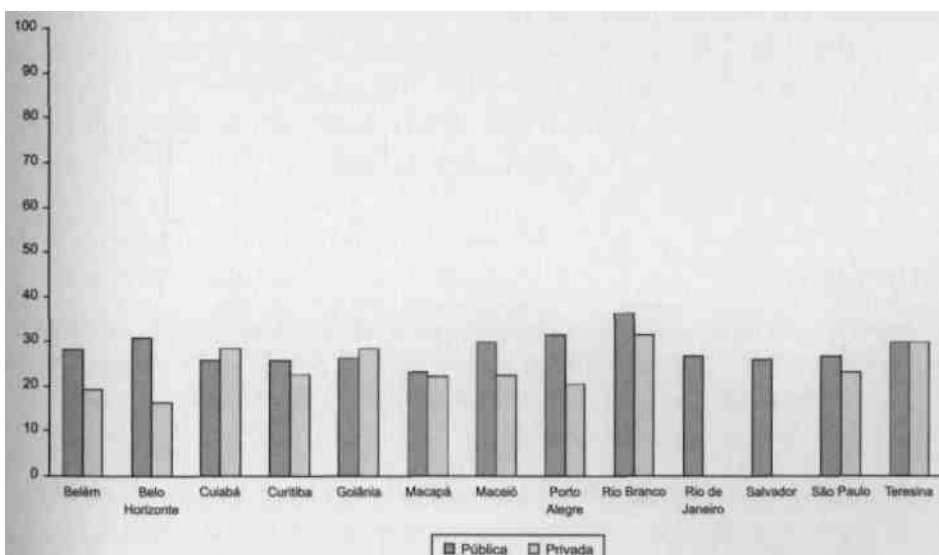
Um bom diretor é aquele que faz com que realmente as coisas funcionem bem, que cresçam, que tenha a gestão participativa, democrática, que estejam abertas para as novas versões tecnológicas, pra tudo que está surgindo de novo no mundo. Não tem medo de trabalhar. Eu vejo muitas pessoas que trabalham com medo da Secretaria de Educação e de outros órgãos (Entrevista com diretor, escola pública, noturno, Salvador)

Dirigir uma escola que atende a um número expressivo de alunos, principalmente do ensino médio, é um desafio constante, que requer organização, disponibilidade e compromisso, tanto pelo caráter que assumem as questões pedagógicas e administrativas quanto pela visão ainda existente de que tudo na escola é de responsabilidade do diretor.

Em quinto lugar, entre as principais qualidades de um bom diretor, para os professores, está *ser organizado*, com aproximadamente 1/4 de citações. Note-se que tal característica não figura entre as cinco mais citadas pelos discentes.

Na maioria das capitais estudadas, observa-se a proporção de professores de escolas públicas que cita a organização como uma característica de um bom professor é maior do que a proporção de docentes de escolas privadas que a menciona (Ver Gráfico 6.20).

GRÁFICO 6.20 - Proporção de professores do ensino médio que citaram 'ser organizado' como qualidade de um bom diretor, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002



Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002

O percentual de professores de escolas públicas que cita esta qualidade de um bom diretor varia de 36,4%, em Rio Branco, a 23,1%, em Macapá. Entre os professores de estabelecimentos privados de ensino

esse percentual vai de 31,5%, em Rio Branco, a 16,3%, em Belo Horizonte (Ver Tabela A-6.11, anexa).

É curioso observar que, embora tendo sido uma das características mais citadas pelos professores, *ser organizado* é uma qualidade que não é abordada diretamente por nenhum dos membros da comunidade escolar nos grupos focais.

Ao comparar as expectativas de alunos e professores sobre um bom diretor por dependência administrativa observa-se as seguintes tendências: estudantes de escolas públicas, mais do que de escolas privadas, consideram como principais qualidades de um bom diretor *estar sempre presente e ser capaz de controlar a escola*. Os alunos de escolas privadas, por sua vez, na maioria das capitais pesquisadas, citam mais do que os alunos de escolas públicas o predicado *ser capaz de ouvir as pessoas*. Os professores de escolas públicas ressaltam, mais do que seus colegas que trabalham em instituições privadas de ensino, como predicado fundamental de um bom diretor *ser atuante e ter iniciativa*. Os docentes de escolas públicas, por outro lado, destacam mais do que seus colegas das escolas privadas, a capacidade que o diretor possui de *garantir a qualidade do ensino*. Em suma, diferentes atores, de diferentes tipos de dependência administrativa, demandam com diferentes ênfases, diferentes competências de um diretor escolar.

SUMÁRIO

- Na análise entre as capitais, segundo os professores, os jovens são considerados na sua maioria honestos e pacíficos. Mais da metade dos professores considera que os jovens são ordeiros e generosos.
- Os professores tendem a considerar que os jovens são mais rebeldes do que obedientes. Eles também acreditam que os jovens são mais malandros do que estudiosos.
- Aproximadamente metade dos professores nas capitais pesquisadas menciona competitividade e solidariedade como qualidades e valores dos jovens.

- Cerca de 1 /3 dos docentes, na maioria das capitais pesquisadas, considera que os jovens são respeitosos, possuem espírito de luta e adaptabilidade.
- Tanto para os discentes quanto para os docentes, os três principais problemas da escola são, em ordem decrescente: alunos desinteressados, alunos indisciplinados e falta de espaços.
- Aproximadamente 3/4 dos professores considera que o principal problema da escola são os alunos desinteressados. Além de elevados, os percentuais assinalados por professores de escolas públicas e escolas privadas são bastante semelhantes na maioria das capitais pesquisadas.
- Entre os estudantes, a proporção dos que citam o desinteresse dos alunos como um dos principais problemas da escola também é bastante elevada, porém inferior à assinalada pelos professores: seis estudantes em cada dez.
- Cerca de quatro em cada dez estudantes afirmam que um dos principais problemas da escola são os alunos indisciplinados. As proporções são bastante semelhantes, por dependência administrativa, na maioria das capitais pesquisadas.
- Entre os docentes, o problema da indisciplina estudantil apresenta uma proporção levemente superior, sendo citado por aproximadamente metade deles.
- Em relação aos estudos, observa-se que a proporção de alunos que se consideram *bom* é bastante semelhante à proporção dos que se consideram *ruim*: aproximadamente 2/5.
- Em relação à autopercepção, na maioria das capitais pesquisadas, as proporções encontradas entre alunos de escolas públicas e escolas privadas são bastante semelhantes, no que diz respeito aos percentuais dos que se consideram bom aluno e dos que se consideram um aluno ruim.
- *Professores que faltam às aulas* é um problema muito mais citado por alunos e professores de escolas públicas do que pelos de

estabelecimentos privados. Nas escolas públicas, este problema foi assinalado por aproximadamente 1/4 dos professores e por cerca de três em cada dez alunos.

- *Professores incompetentes* é um problema mais citado pelos discentes do que pelos docentes. Em geral, esse problema é mencionado por aproximadamente 1/5 dos estudantes e por menos de 1/10 dos professores.
- A falta de integração entre os professores é um problema um pouco mais citado pelos mestres do que pelos educandos. Aproximadamente 1/4 dos professores e 1/5 dos estudantes apontam este problema. Na maioria das capitais pesquisadas, também se pode observar que a falta de integração entre os professores costuma ser mais citada pelos membros das escolas públicas do que pelos das escolas privadas.
- Aproximadamente metade dos alunos, tanto de escolas públicas quanto de escolas privadas, indica como principais qualidades de um bom professor: *expressar-se com clareza*, *ser amigo dos alunos* e *ter interesse em ensinar*.
- Entre os docentes de escolas públicas e privadas, a qualidade de um bom professor mais mencionada é *dominar o conteúdo*, citada por aproximadamente metade deles. *Ter interesse em ensinar* e *saber ensinar*, citadas por aproximadamente quatro em cada dez professores, são as duas outras qualidades de um bom professor mais destacadas pelos educadores.
- *Não saber ensinar*, *ser estúpido ou mal educado* e *ser arrogante ou autoritário* são, em ordem decrescente, os principais defeitos de um mau professor na percepção dos estudantes, todos com proporção de pouco mais de 2/5.
- Aproximadamente metade dos docentes considera ser *enrolador ou fingir dar aula* o principal defeito de um mau professor. Os outros dois defeitos mais citados são *desinteresse pelo aluno* e *ser arrogante ou autoritário*.

- Na maioria das capitais pesquisadas, *estar sempre presente e ser capaz de controlar a escola* são citadas como as principais qualidades de um bom diretor por mais da metade dos estudantes de escolas públicas e escolas privadas.
- Na maioria das capitais pesquisadas, mais da metade dos docentes de escolas públicas e privadas cita como principais qualidades de um bom diretor: *ser atuante ou ter iniciativa, ser capaz de ouvir as pessoas e ser capaz de garantir a qualidade do ensino.*

7. APRENDIZAGEM E INSUCESSO ESCOLAR

Tradicionalmente, a principal função da escola é educar. No entanto, o fato de uma criança ou jovem estar matriculado em uma escola não implica necessariamente o estabelecimento de uma relação positiva com o aprendizado e o conhecimento, pois como lembram Charlot, Bautier e Rochex (2000), a relação com o saber é uma relação de sentido. Trata-se "de um valor que se estabelece entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos e produtos de saber" porque "o indivíduo valoriza o que faz sentido para ele ou, inversamente, confere sentido àquilo que se apresenta como um valor para ele" (Charlot *et al.*, 2000: 29). Isso significa que a relação que o aluno estabelece com o que aprende e com a escola como instituição varia conforme uma série de fatores, tais como seus interesses pessoais, seus projetos de futuro e sua condição social, econômica e cultural, entre outros.

Diversos estudos e pesquisas mostram que as crianças e os jovens valorizam a escola. Charlot *et al.*, citando trabalhos de John Ogbu, ressaltam que, ao contrário das teses que enfatizam o baixo nível de aspiração social das famílias das camadas desfavorecidas social e economicamente, estes jovens e seus pais atribuem uma grande importância à escola e ao estudo, os quais consistem em uma espécie de "passaporte" para melhorar sua condição social (Charlot *et al.*, *op. cit.*: 21).

Mas, conforme demonstram alguns estudos, nem sempre essa expectativa é atendida devido à maneira como a escola é estruturada. Abramovay *et al.* (2001) mostra que os alunos têm uma percepção ambígua em relação à escola. De um lado, os jovens a encaram como

um dos mais poderosos instrumentos de ascensão social. De outro, "explicitam consciência dos limites do espaço escolar para as populações mais pobres e se questionam sobre a possibilidade de o esforço ter sido em vão" (Abramovay *et al.*, 2001: 78).

Essa percepção se sustenta na constatação de que, embora a função da escola seja transmitir aos jovens saberes que, em tese, eles não teriam condições de obter em outro lugar, "existem outras funções que se sobrepõem a esta função oficial, particularmente uma função de diferenciação e de hierarquização dos jovens" (Charlot *et al.*, 2000: 25). A hierarquização se dá a partir do desempenho e dos resultados escolares dos estudantes, ou seja, é por meio dos saberes e das competências adquiridas que a escola os diferencia, os orienta e os seleciona, atribuindo-lhes lugares e funções sociais.

A definição desses lugares e funções sociais se dá no cotidiano da sala de aula, a partir da "negociação" que ocorre entre professores e alunos em relação aos conhecimentos e saberes que se deve ensinar e aprender. Na visão de Charlot, tal "negociação" só existe porque há uma discrepância entre os conteúdos que os professores querem ensinar e aquilo que os alunos querem aprender. Em outras palavras, deve-se à diferença de sentido e significado entre o que se ensina e se aprende na escola para docentes e estudantes.

Além dos conteúdos propriamente ditos, a maneira como eles são transmitidos, assimilados e avaliados tem um papel central no processo de "distribuição" dos lugares e funções sociais dos jovens. Pois os métodos de ensino, o tipo de conteúdo que se espera que o aluno assimile e as estratégias de avaliação ampliam ou diminuem as chances de o jovem desenvolver seu potencial, bem como de realizar (ou não) seus projetos de futuro.

Nessa medida, a escola não é um lugar socialmente neutro (Bourdieu e Passeron, 1970), especialmente quando se considera que, predominantemente, as normas e os padrões adotados para julgar a competência dos indivíduos são os da classe dominante. Por isso, crianças e jovens de diferentes classes sociais se encontram a uma distância desigual em relação à cultura escolar e, portanto, têm desempenho desigual nos estudos. E desse modo que a escola contribui para

reproduzir a hierarquia das posições sociais, pois aqueles mais familiarizados com os códigos da cultura escolar e da cultura dominante acabam sendo favorecidos.

Deve haver uma sintonia entre o que a escola transmite e as exigências da sociedade em relação ao aluno e à instituição escolar (Tedesco, 1992: 8). O autor ressalta, ao longo de sua obra, que no atual cenário mundial, em que as mudanças ocorrem em ritmo acelerado, a escola não pode se incumbir apenas do desenvolvimento cognitivo, mas também é responsável pelo desenvolvimento da personalidade do futuro profissional e cidadão. Assim sendo, é fundamental que exista uma sintonia entre a escola e as demandas da sociedade em relação ao jovem, de modo que os saberes e conhecimentos transmitidos a eles sejam significativos na sua vida em sociedade.

É verdade que, num sentido estrito, uma pessoa pode aprender conteúdos sem lhes atribuir qualquer significado — é o que ocorre quando o aluno memoriza e repete mecanicamente um conteúdo ou uma informação sem introjetar o que está dizendo ou fazendo. No entanto, na maioria desses casos, o conteúdo assimilado não tem as mesmas implicações, nem o mesmo poder explicativo e muito menos a mesma força como instrumento de ação sobre uma parcela da realidade a qual ele se refere. Por isso, "o velho modelo de acumulação dos conhecimentos precisa dar lugar a um ensino que assegure a aquisição dos mecanismos e métodos que possibilitem a descoberta, a seleção e a utilização dos novos conhecimentos" (Torres, 1995: 34).

Dentro dessa perspectiva, é fundamental que o professor leve o educando a elaborar os conhecimentos, a adquirir técnicas e habilidades, a incorporar atitudes e ideais, de modo que suas necessidades de aprendizagem sejam satisfeitas. Isso implica superar o antigo modelo de transmissão do conhecimento em prol de uma concepção de ensino-aprendizagem como um todo integrado e que destaca o papel do educando. Significa retirar a ênfase do "ensinar" e colocá-la no "aprender".

Algo parecido pode ser dito a respeito da avaliação. Tradicionalmente, o termo avaliar tem sido associado a provas, exames, notas, a repetir e a passar de ano. Estes consistem em instrumentos e

mecanismos usados para julgar e aferir se o aluno atingiu ou não objetivos propostos pelo professor. Afinam-se, portanto, com a perspectiva que enfatiza o "ensinar" no processo de ensino-aprendizagem.

Com a mudança do "ensinar" para o "aprender", é fundamental que a avaliação também se torne um instrumento que favoreça o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno (Hadji, 2001 *apud* Cerny e Ern, 2001: 8). O autor defende a idéia de "avaliação formativa", a qual consiste em uma avaliação continuada, que "dá informações, identifica e exemplifica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e alimenta diretamente a ação pedagógica" (Perrenoud, 1999a *apud* Cerny e Ern, *op. cit.*: 8). Ela implica a redefinição das relações de poder e envolve o aprendiz como um parceiro na avaliação. O aluno passa a assumir a responsabilidade pelo seu desempenho e acompanhamento da própria aprendizagem.

Esses conceitos e propostas — que visam ao desenvolvimento do aluno e ao aprendizado de forma conjunta, coerente e significativa — são pontos importantes das novas orientações para a educação brasileira, inclusive para o ensino médio. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio propõem que o desenvolvimento da capacidade de aprender, iniciado no ensino fundamental, deve ser continuado no ensino médio, com especial atenção para "o aperfeiçoamento para o uso das linguagens como meios de constituição dos conhecimentos, da compreensão e da formação de atitudes e valores" (Brasil, 2002b: 86). Essa capacidade de aprender é importante para desenvolver as competências de caráter geral, as quais deverão ser aplicadas principalmente no mundo do trabalho e da cidadania.

Para que isso se realize, a organização do currículo deve seguir certos princípios, também descritos nas diretrizes. Destaca-se, em primeiro lugar, entre os princípios citados, a necessidade de organizar e tratar os conteúdos do ensino e as situações de aprendizagem de modo a destacar as interações entre as disciplinas que compõem o currículo. Segundo, o estabelecimento de relações entre os conteúdos e as situações de aprendizagem com a vida social e pessoal do indivíduo, a fim de que o aluno seja capaz de estabelecer uma relação ativa entre o que aprende com o que observa e vive.

Assim sendo, a formação que se busca no ensino médio, tal como preconizada nas diretrizes, deve se orientar mais para o desenvolvimento de competências, habilidades e disposições de condutas do que para a quantidade de informação. Os objetivos da formação de nível médio são, desse modo:

Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta. (Brasil, 2002b: 87)

Pauta-se, portanto, pelo desenvolvimento de uma aprendizagem significativa tanto no plano da vida do jovem como indivíduo quanto no plano da sua inserção na sociedade como cidadão.

Entretanto, alguns problemas se colocam no caminho a ser seguido para se chegar a tal objetivo. Quando os processos de ensino-aprendizagem não se mostram satisfatórios, a escola deixa de ser o ambiente mais adequado para a aprendizagem e a socialização. Esses obstáculos se materializam em um mau desempenho dos alunos, que podem ter como consequência a reprovação, a repetência e, em casos extremos, o abandono da escola. Na literatura em educação, estes problemas são tratados sob a designação geral de fracasso escolar.

O fracasso escolar é abordado por diferentes perspectivas que mais marcaram alguns períodos. Oliveira (1998) identifica quatro correntes de estudos sobre o fracasso escolar. A primeira fase vai até meados da década de 1960, quando a maioria desses estudos era realizada por psicólogos, os quais atribuíam as causas do fenômeno aos alunos - seja pela sua "incapacidade de aprender" (inaptidão/falta de inteligência), seja pelo seu desinteresse ou pela falta de motivação.

A partir dos estudos realizados por Coleman nos anos de 1960, surge uma nova tendência nas pesquisas sobre o fracasso escolar. Entra-se na segunda fase identificada por Oliveira *(op. cit)*: a que considera a origem socioeconômica do aluno um fator determinante no seu desempenho escolar. Nesta linha, é comum considerar que a escolarização não é capaz de mudar as chances de sucesso dos indivíduos,

o que estaria determinado por sua origem social. Tal perspectiva gerou muita polêmica nos anos 70, pois minimiza o valor do investimento na educação para mudar o curso de vida de crianças e jovens. Em que pese vieses deterministas, tal perspectiva aponta para uma mudança de enfoque, saindo da esfera individual, em que o aluno é culpado, para uma crítica à estrutura da sociedade.

A terceira corrente, que caracteriza os estudos sobre fracasso escolar, é influenciada principalmente por pesquisas francesas, sobre capital social e cultural e que tratam a escola como uma instituição de reprodução das desigualdades sociais. Além das críticas ao sistema capitalista, sublinha-se, nessa linha de análise, o lugar da escola e questiona-se a idéia da escolarização como propícia à mobilidade social de coletividades. Tal tese induziu a que se considerasse que a educação está a serviço da manutenção do sistema, o que condiciona o fracasso escolar de muitos. Esta linha de pensamento apresenta a escola como um sistema que não interfere nas desigualdades sociais, ao contrário, as legitima, na medida em que os alunos entram e saem da escola sem que se altere sua posição social. Não ao azar, os estudos dessa linha recorrem principalmente ao uso de estatísticas para documentar tal sistema de diferenças (Charlot, 1997).

Um quarto vetor de estudos (Charlot, 1997; Dubet; Martuccelli, 1998; entre outros) se orienta por associar o fracasso ao ambiente escolar. Tal corrente é muito diversificada, mas tem em comum o fato de enfatizar e combinar diversos fatores, tais como a formação dos professores, os poucos recursos que estes têm à sua disposição, na adequação dos currículos à realidade dos estudantes, a baixa escolaridade dos pais e o pouco envolvimento da família com a vida escolar dos filhos. Ou seja, as causas do fracasso escolar relacionam-se à escola e à família — sua escolarização e nexos com a escola.

Mais recentemente, na literatura sobre evasão escolar, a repetência e a distorção idade-série é caracterizada pela ênfase em causas que se situam fora do sistema escolar e também fatores internos ao sistema educacional. Destaca-se hoje no âmbito internacional as pesquisas de Charlot (1997). Ele critica as teorias da reprodução e da privação sociocultural para compreender o fracasso escolar, enfatizando que

embora essas teorias tenham sido úteis na medida em que retiraram a culpa do estudante, não foram totalmente eficazes.

Entre os problemas identificados por Charlot, está o fato de que essas teorias deixam de lado questões relacionadas às mediações entre a origem social e as trajetórias escolares, ou seja, questões relativas ao sentido de ir à escola e aprender para o aluno — as condições de apropriação de um saber. Elas também não tratam das dimensões processuais que podem indicar o que ocorre no interior da escola e facilitar a apreensão dos motivos do fracasso. Ou seja, o fracasso não pode ser explicado apenas por fatores externos à escola, mas deve ser visto também em correlação com a história dos indivíduos, os significados que eles conferem às suas posições, assim como às especificidades de suas atividades no campo do saber.

Têm destaque, hoje, também os estudos de Lahire (1997 *apud* Sampaio, 2000). Suas pesquisas buscam identificar as configurações familiares que podem favorecer o bom rendimento escolar e a adaptação as crianças à escola. Considera o autor que as crianças não conseguem interiorizar comportamentos e atitudes esperados pelos professores quando essas configurações são desfavoráveis.

Dubet e Martuccelli (1998) assinalam que, além do ambiente familiar, a escola também pode apresentar restrições e obstáculos para um aprendizado satisfatório, tais como um certo ambiente hostil que, em certos casos, dificulta o estabelecimento de uma relação harmônica entre professores e alunos. Para eles, "os alunos estão fortemente subordinados às categorias e normas escolares, por meio da onipotência do professor. Esta vinculação entre aluno e professor se manifesta com maior clareza na aspiração de uma forte unidade, não desprovida de conformismo" (Dubet; Martuccelli, 1998: 95-96). Por isso, a escola pode ser tanto um ambiente excelente para o aprendizado e lugar de uma primeira socialização da criança, bem como, sítio em que o aluno é prejudicado por docentes e sistemas escolares não acolhedores. A partir do método da intervenção sociológica, os autores investigam o tipo de indivíduo que a escola tem produzido, considerando experiências dos alunos dentro da escola, como um modo de constituição de suas próprias identidades.

As pesquisas no Brasil também se voltam para o interior da escola com o intuito de explicar os porquês do fracasso. Em busca dessas mudanças, Patto (1991 *apud* Sampaio, 2000) faz uma revisão da literatura, levando em conta também o contexto histórico. Assim, identifica que até os anos 60, em consonância com a produção internacional, as pesquisas no Brasil corroboraram a concepção estereotipada sobre os alunos das classes populares, isto é, de que esses são incapazes, por problemas psicológicos e sociais, estabelecendo uma relação determinista entre classe social e o baixo rendimento na escola. Note-se que essa concepção tem forte legitimidade social para explicar experiências de fracasso escolar, sendo repetida e propagada por professores e estudantes ainda nos dias de hoje.

Brandão (1983 *apud* Sampaio, 2000) confirma que a tendência predominante dos estudos nos anos 70 foi argumentar que o sistema educacional reproduz desigualdades sociais, defendendo que o fracasso recai nas populações mais pobres. Considera-se nessa linha que as desvantagens socioeconômicas familiares acabam por ser reproduzidas na escola e que as desigualdades não são aí combatidas, mas reiteradas. Para Brandão (*op. cit.*), após 1970 uma perspectiva mais relacionai foi buscada com o intuito de incorporar as especificidades da escola à análise pautada no contexto socioeconômico. Segundo a autora, essas relações devem ser verificadas ao se debater o baixo rendimento escolar: é só desse modo que se pode proceder a uma avaliação da influência dos fatores internos e externos nas causas do fracasso escolar (Brandão, 2000).

Para Abramowicz (1997), as pesquisas devem focalizar mais os estudantes, a fim de se encontrar possíveis respostas aos problemas. Em pesquisa sobre escolas públicas de São Paulo, a autora aponta algumas razões para que os alunos não passem de ano como se espera:

- a) a repetência passou a ser vista como algo natural e normal; b) a escola não assume seu papel na produção dos fracassados; c) as professoras desconhecem os processos pelos quais as crianças aprendem e não vêem crescimento, pois estão aprisionadas num modelo de aluno, de tempo e de aprendizagem; d) a repetência está associada à bagunça, à indisciplina, ao não cumprimento das regras escolares. A repetência está mais associada à questão da educação do que ao saber. (Abramowicz, 1997: 167)

Sampaio (2000) também aponta alguns fatores internos à escola e o seu momento, caracterizado pela entrada massiva de estudantes sem a correspondente disposição de recursos, o que pode condicionar a qualidade do rendimento dos alunos. Assim, acentua fatores, tais como a formação deficiente dos professores; falta de pessoal de apoio; instalações escolares ruins; indiferença e hostilidade entre professores e alunos; situações de insegurança e de violência, entre outros. Segundo Sampaio, Paiva (1998 *apud* Sampaio, 2000) analisa esses fatores em escolas nas grandes metrópoles brasileiras, defendendo que tal análise seria mais pertinente que aquela que tende a culpar quer o aluno, quer o professor pelo fracasso escolar daquele:

Não se trata de culpabilizar o aluno como fez parte da tradição, nem de culpabilizar o professor, como tem estado na moda desde os anos 80, mas de entender a reprovação e repetência como fenômenos decorrentes de um conjunto de contradições que envolve pais, professores e alunos num contexto de universalização e massificação do atendimento, que não foram acompanhados dos recursos necessários para que se construísse uma escola de boa qualidade. (Paiva, 1998: 98 *apud* Sampaio, 2000: 60)

Já Arroyo (2000: 35) enfatiza o caráter excludente da escola, permitindo que uma cultura do fracasso se materialize no próprio processo de ensino: "(...) seu caráter excludente se mantém quase inalterado resistindo às reformas, inclusive às mais progressistas, porque está legitimado na cultura política e pedagógica da exclusão, da seletividade, da reprovação e retenção." O autor defende que, para transformar essa cultura da reprovação, faz-se necessário mudar os pressupostos a partir dos quais se enxerga a escola e, principalmente, os alunos em situação de fracasso.

Revisitando a literatura internacional, para Blaya e Hayden a escola desempenha um papel na construção do fracasso escolar. Ao discorrerem sobre o abandono dos estudos, as autoras ressaltam que ele resulta de "uma soma de histórias singulares que se acumulam em fatores de risco". Essa singularidade não consiste em uma singularidade individual, mas trata-se de uma combinação de categorias sociais e histórias pessoais (Blaya e Hayden, 2003: 130).

As ditas categorias sociais incluem as condições socioeconômicas e a própria escola, a qual, dependendo da maneira como lida com o aluno, pode favorecer ou não o fracasso e, mais especificamente, o abandono escolar, compondo um conjunto de "fatores de risco". Nesse sentido, os alunos que abandonam a escola não são necessariamente "indisciplinados, rebeldes ou indomáveis, ao contrário, uma grande parte deles é passiva e apagada". Citando Bernard Charlot, Agulhon considera que, muitas vezes, "a escola não faz sentido para eles", na medida em que eles "não identificaram os códigos que organizam o *métier* do estudante" (Agulhon, 2003: 102).

Finalmente, é preciso levar em conta que os estudantes que passam pelos diversos tipos de experiências que caracterizam o fracasso escolar não são, necessariamente, oriundos das camadas populares. E preciso ter em mente que há casos de fracasso e abandono entre crianças e jovens das classes sociais mais favorecidas, o que reforça a idéia de que a escola desempenha um papel no fracasso escolar, e não apenas a situação familiar e as condições socioeconômicas.

Essa ampla discussão sobre as questões do processo de ensino-aprendizagem e seus efeitos decorre da constatação de que esses problemas efetivamente existem no cotidiano da escola. Alunos e professores se defrontam todos os dias com o desafio de criar estratégias eficazes e prazerosas para aprender e ensinar. Quando essas estratégias não correspondem às demandas individuais e/ou coletivas, geram-se insatisfações, o clima escolar se deteriora e, por fim, a escola falha em seu papel de propagação do conhecimento e de diminuição das distâncias sociais.

Partindo desse campo conceitual, este capítulo analisa as percepções dos integrantes da comunidade escolar a respeito de como se dão, na escola, a aprendizagem e outros fatores a ela relacionados, tais como os métodos de ensino e avaliação. Também trata das expectativas dos alunos em relação aos conteúdos que mais lhe interessam nos currículos escolares e das melhores formas para se aprender estes conteúdos.

Alunos e professores abordam ainda as dificuldades encontradas no cotidiano da escola para que uma aprendizagem eficaz se efetive. São justamente estas dificuldades que podem acarretar um rendimento

insatisfatório por parte dos alunos, o qual pode ter como conseqüências a reprovação, a repetência, ou até mesmo o abandono da escola. Por fim, são tratados os casos dos alunos que, mesmo deixando a escola em algum momento de sua trajetória, retornam a ela.

7.1 OS SENTIDOS DO APRENDER

Nesta seção, discute-se como os alunos se relacionam com os conhecimentos que adquirem na escola. Isso inclui desde uma análise sobre o significado e o lugar da aprendizagem na vida deles, até uma avaliação sobre a adequação dos conteúdos transmitidos pelos professores e dos métodos usados por eles.

Aprender, no vocabulário dos alunos, é um processo cujos significados se multiplicam, o que, por sua vez, se relaciona a finalidades idealizadas. Para muitos, há uma identidade entre aprender, saber, entender e conhecer e, instrumentalmente, a aprendizagem permite a eles tanto se aprofundar nos conhecimentos como se formar como indivíduos. Assim, *sem ele [o estudo], eu não vou poder fazer nada, é um conhecimento a mais*. Para alguns, o estudo e o processo de aprendizagem é o meio pelo qual os alunos conhecem o mundo e participam dele, respondendo a por quês: *Tem coisas que desde criança a gente olha e pergunta: "Por quê?". Aí, você entende. Você entende coisas que antes não entendia*.

Há, portanto, uma tendência dos alunos valorizarem o conhecimento veiculado pela escola, e muitos consideram que todas as disciplinas são importantes, não havendo informações desnecessárias: *Todas as matérias são importantes, nenhuma informação é demais*. Tal perspectiva se associa a uma concepção que legitima o currículo escolar, entendido como ao mesmo tempo complementar e básico, perfazendo, as disciplinas, uma totalidade necessária: *Cada matéria é importante. (...) Então, se for juntar, o que você está aprendendo é o básico*.

Mas se o ensino é visto como importante na vida dos indivíduos, não necessariamente os alunos avaliam positivamente suas experiências de aprendizagem. Assim, segundo os dados da Tabela 7.1, em boa parte das capitais pouco mais da metade dos estudantes declara que aprende pouco

na escola. Chama a atenção que, comparando o encontrado em escolas privadas e públicas, os alunos desta última rede se destacam pelo seu nível de insatisfação com o que aprendem. Em algumas capitais, como Goiânia, a diferença entre a proporção de alunos de escolas públicas dizendo que o que aprendem é insuficiente é três vezes maior em relação às escolas privadas. Em Belém, a diferença entre os resultados encontrados nas escolas dos dois tipos de dependência administrativa ultrapassa quatro vezes.

TABELA 7.1 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a opinião sobre o quanto a escola ensina e capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital ²	Quanto a escola ensina	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém ³	Muito	30,0	84,4	37,8
	Pouco	66,1	14,7	58,7
	Quase nada ou nada	3,9	1,0	3,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte ³	Muito	33,4	72,3	40,6
	Pouco	61,1	25,7	54,5
	Quase nada ou nada	5,5	2,1	4,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Muito	38,5	68,8	44,2
	Pouco	57,1	28,8	51,7
	Quase nada ou nada	4,4	2,5	4,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Muito	44,5	72,4	50,8
	Pouco	51,5	25,1	45,5
	Quase nada ou nada	4,0	2,6	3,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia ³	Muito	35,0	77,7	42,1
	Pouco	60,6	20,0	53,8
	Quase nada ou nada	4,4	2,3	4,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Muito	49,7	71,0	52,3
	Pouco	46,9	27,6	44,5
	Quase nada ou nada	3,5	1,4	3,2
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 7.1 - (continuação)

• Capital ²	Quanto a escola ensina	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Maceió³	Muito	20,5	56,2	35,1
	Pouco	69,3	39,3	57,0
	Quase nada ou nada	10,2	4,5	7,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Muito	44,9	61,6	49,4
	Pouco	50,5	34,9	46,3
	Quase nada ou nada	4,6	3,5	4,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Muito	33,8	72,4	38,7
	Pouco	58,4	24,8	54,2
	Quase nada ou nada	7,8	2,8	7,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Muito	40,8		40,8
	Pouco	53,2		53,2
	Quase nada ou nada	6,0		6,0
	Total	100,0	...	100,0
Salvador³	Muito	22,3		22,3
	Pouco	67,2		67,2
	Quase nada ou nada	10,4		10,4
	Total	100,0	...	100,0
São Paulo	Muito	32,7	61,2	42,5
	Pouco	55,3	35,0	48,3
	Quase nada ou nada	11,9	3,8	9,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Muito	38,0	69,6	48,0
	Pouco	58,3	28,5	48,9
	Quase nada ou nada	3,6	1,9	3,1
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Você acha que a sua escola realmente ensina alguma coisa a você? ...*

Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que há uma associação entre as variáveis dependência administrativa e opinião.

(3) Há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança de 95%.

Mesmo que os alunos considerem insuficiente o que aprendem na escola, a percentagem de alunos afirmando que a escola ensina muito não é desprezível, cerca de 2/5 dos alunos têm essa percepção, na maioria das capitais pesquisadas.

No entanto, destaca-se que os índices são muito mais elevados entre os alunos da rede privada, indicando um grau de satisfação maior desses estudantes com o que aprendem na escola em relação a seus colegas da rede pública. As proporções variam de 84,4%, em Belém, a 56,2%, em Maceió. Já no caso das escolas públicas, estas percentagens variam de 49,7%, em Macapá, a 20,5%, em Maceió, ou seja, a variação se dá a partir de um ponto máximo mais baixo do que na rede privada. A diferença entre as duas redes é significativa e chega a 35,7 pontos percentuais em Maceió.

Poucos estudantes da rede pública dizem que a escola não ensina nada, variando de 11,9%, em São Paulo, a 3,5%, em Macapá. Na rede privada, as proporções são mais baixas, variando de 4,5%, em Maceió, a 1,0%, em Belém. Estes dados transmitem a idéia de que predomina entre os alunos uma crítica, mas não necessariamente um desencanto ou uma deslegitimação do valor da escola como lugar de aprendizagem.

Os depoimentos sobre o que gostam e sobre o que gostariam de aprender na escola ajudam a entender os critérios adotados pelos estudantes para julgar se o que aprendem é ou não suficiente. Um deles é a relação entre as disciplinas e o sentido dos conteúdos ministrados em sua vida: *Educação artística, Biologia, Geografia (...) eu gosto mais das aulas que refletem mais sobre a vida.*

O pragmatismo tido como próprio da modernidade parece permear as orientações dos estudantes, os quais selecionam conhecimentos relativos ao fazer ou ao lidar com a vida em sentido mais instrumental, citando temas contemporâneos que fazem parte do universo de preocupações dos jovens: *Eu gosto de Biologia. A gente aprende muita coisa para a vida, como se pega doença, Aids, HIV. Acho importante.*

Mas não necessariamente por orientação pragmático-racional, as matérias que falam ao espírito, que estimulam o pensar, o questionar, seriam preteridas. Assim, se Biologia é importante porque tem uma aplicação na vida do jovem, Filosofia é valorizada porque *ajuda a pensar,*

a ler. Ela te dá um preparo ótimo para a vida. Mais do que isso, Filosofia ajuda a aprender e a entender as pessoas: A gente percebe o pensamento da pessoa, o modo de agir e como ela vai agir sob alguma pressão. E um jeito também de criticar muito as coisas.

A valorização do processo de aprendizagem não necessariamente se restringe às avaliações sobre o conteúdo das disciplinas e seus nexos com finalidades em relação ao estar e ser na vida. Como se vem destacando ao longo da pesquisa (Ver capítulo 6), as relações sociais, em particular a relação professor-aluno, em muito colaboram para as avaliações sobre a escola e os sentidos da aprendizagem. Em tais relações, também o juízo que se faz sobre a qualidade do professor interfere sobre a avaliação que se faz em relação à aprendizagem e o valor atribuído a uma disciplina: *[A matéria que mais gosto] é Matemática, por causa do professor. Acho bom porque ele explica. E Geografia, por causa do conteúdo, não fica só na sala de aula, abrange tudo que acontece ao nosso redor.*

Foi solicitado aos alunos dar notas ao grau de *conhecimento do conteúdo pelos professores* e também à *capacidade de transmissão dos conteúdos*. Em uma escala de 0 a 10, a média dada pelos alunos para o grau de conhecimento pelos professores dos conteúdos com os quais trabalham gira em torno de 7 (Ver Tabela 7.2). A maior nota é verificada em Macapá (8,0) e a menor em Salvador (6,5), o que sugere que não há grandes disparidades regionais na avaliação dos estudantes. Considerando a dependência administrativa das escolas, percebe-se que as maiores notas foram atribuídas por estudantes de escolas privadas, uma vez que estas são sempre maiores que 8, podendo chegar até 9,1 (Belém). Na rede pública, as maiores notas concentram-se ao redor da média, como se verifica em Macapá (7,9), Porto Alegre (7,7), Cuiabá (7,6) e Curitiba (7,5).

Conhecer o conteúdo não necessariamente se traduz em saber transmiti-lo. Em relação a este item, a tendência é que os alunos sejam mais críticos. Assim, quando se considera a capacidade do professor transmitir conteúdos, a média cai para 6,5. A variação vai de 7,5, em Macapá, a 6,0, em Salvador. Novamente, a melhor avaliação é feita pelos alunos de escolas privadas, cuja maior nota atribuída é 8,5, em Belém. Nas escolas públicas, a maior nota é 7,4, em Macapá (Ver Tabela 7.2).

TABELA 7.2 - Média da avaliação da escola pelos alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo o conhecimento do conteúdo e a capacidade de transmissão dos professores e capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital ²	Item	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Conhecimento do conteúdo pelos professores	7,1	9,1	7,4
	Capacidade de transmissão dos professores	6,6	8,5	6,9
Belo Horizonte	Conhecimento do conteúdo pelos professores	7,1	8,7	7,4
	Capacidade de transmissão dos professores	6,3	7,6	6,6
Cuiabá	Conhecimento do conteúdo pelos professores	7,6	8,4	7,8
	Capacidade de transmissão dos professores	6,8	7,7	7,0
Curitiba	Conhecimento do conteúdo pelos professores	7,5	8,4	7,7
	Capacidade de transmissão dos professores	6,8	7,5	6,9
Goiânia	Conhecimento do conteúdo pelos professores	7,2	8,8	7,5
	Capacidade de transmissão dos professores	6,5	8,0	6,8
Macapá	Conhecimento do conteúdo pelos professores	7,9	8,7	8,0
	Capacidade de transmissão dos professores	7,4	8,0	7,5
Maceió	Conhecimento do conteúdo pelos professores	7,4	8,1	7,7
	Capacidade de transmissão dos professores	7,0	7,4	7,2
Porto Alegre	Conhecimento do conteúdo pelos professores	7,7	8,1	7,8
	Capacidade de transmissão dos professores	6,8	7,1	6,9
Rio Branco	Conhecimento do conteúdo pelos professores	7,4	8,8	7,6
	Capacidade de transmissão dos professores	7,0	8,2	7,2

TABELA 7.2 - (continuação)

Capital ²	Item	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Rio de Janeiro	Conhecimento do conteúdo pelos professores	7,4		7,4
	Capacidade de transmissão dos professores	6,8		6,8
Salvador	Conhecimento do conteúdo pelos professores	6,5		6,5
	Capacidade de transmissão dos professores	6,0		6,0
São Paulo	Conhecimento do conteúdo pelos professores	6,7	8,1	7,2
	Capacidade de transmissão dos professores	5,9	7,2	6,4
Teresina	Conhecimento do conteúdo pelos professores	7,3	8,6	7,7
	Capacidade de transmissão dos professores	6,9	8,1	7,3

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Falando desta escola, que nota você dá a cada um dos itens abaixo? ...* Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que as médias são diferentes segundo a dependência administrativa.

Alguns estudantes da rede pública destacam que se sentem desestimulados por causa de professores que não sabem *passar a matéria*, não são didáticos ou que não adotam métodos que lhes agradem, considerando que eles não são capazes de manter a atenção do aluno: *O professor deve saber transmitir a matéria. Só que tem muito professor que chega no quadro, passa a matéria, mas não passa para o aluno. Então, o aluno fica boiando porque não pega.*

Na visão de alguns alunos, o professor tem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Há estudantes que atribuem ao professor as dificuldades que enfrentam. Eles modelam seus interesses por uma ou outra área do conhecimento a partir do juízo que fazem sobre o professor: *Não gosto de Física e não consigo aprender. Acho que mais por causa dos professores.*

O método de ensino é um aspecto sublinhado nos discursos dos alunos como importante no processo de ensino-aprendizagem e no

desenvolvimento do gosto pelo estudo e pelas disciplinas. A falta de profundidade, o excesso de repetição e o descompasso entre o que se ensina e o que se cobra nas provas são alguns aspectos criticados:

Inglês eu não gosto porque a gente não tem uma base boa. A gente não tem incentivo para gostar. Um exercício, e a aula está dada. Você não aprende dentro de escola, pública principalmente. (Grupo focai com alunos, escola pública, diurno, Belo Horizonte)

A matéria que eu menos gosto é Matemática, simplesmente pelo fato de que a professora tem muitos anos de profissão, chega na sala e faz as contas direto. Muitas vezes, ela tem dificuldade para explicar. As vezes, nem ela consegue responder as próprias questões que passa. Explica uma coisa e na próxima prova, passa uma coisa que não tem nada a ver, totalmente diferente. (Grupo focai com alunos, escola pública, diurno, Cuiabá)

Vários alunos questionam a ênfase que os professores costumam dar ao que eles consideram como sendo *teoria* - o que pode estar subentendendo aulas expositivas, sem demonstrações práticas ou baseadas em princípios gerais¹². A crítica dos alunos alerta sobre a departamentalização do conhecimento de orientação discutível, em particular em matérias como Física: [Não gosto de Física] *porque não tem a prática da Física, só a teoria. A gente só aprende ali no quadro, a gente não sai de dentro da sala para aprender fora. A saída, para alguns alunos está no aumento das aulas práticas em laboratórios: Tinha que ser assim: Física, se você aprendeu a teoria, vamos para o laboratório e aprender a prática. Vamos fazer a avaliação na prática.*

Assim como para algumas disciplinas reivindica-se laboratórios, para outras pede-se mais debates e discussões. Vale ressaltar que o uso desse tipo de recurso pedagógico pede professores mais capacitados:

³² Note-se que, paradoxalmente, o conceito de teoria em grego se refere ao conhecimento de cunho especulativo, que de fato independe da aplicação na prática, mas que decola de realidades. Portanto, o sentido pejorativo atribuído ao termo teoria não faz jus à importância de tal tipo de conhecimento.

Para área de Português, Geografia, História, você deveria ter mais debates. Nada do professor chegar lá e passar a matéria, pá, pá, pá, pronto e acabou. Você acha que aluno vai ter um computadorzinho na cabeça pra gravar tudo o que o professor falou? (Grupo focai com alunos, escola pública, noturno, Cuiabá)

Deficiências dos professores e falta de vínculo com a realidade são duas das principais críticas feitas pelos estudantes em relação ao que aprendem. Na visão deles, essas questões prejudicam o aproveitamento e tornam o ensino desinteressante, apesar de que, como se vê no início da seção, os jovens valorizam o conhecimento.

7.1.1 Como os professores ensinam e avaliam os alunos

Na seção anterior, indica-se que os alunos valorizam docentes que consideram que sabem "transmitir a matéria". Na aceção dos estudantes, essa expressão abrange uma série de características: a capacidade do professor se comunicar e se fazer entender, o conhecimento da disciplina que ensina e o método de ensino. Como se sabe, existem vários métodos de ensino e nesta pesquisa busca-se identificar as preferências dos alunos considerando um elenco de opções apresentado a eles: métodos baseados na criação de situações para aplicação de idéias, os que propõem resolução de problemas, os que se sustentam na memorização e os que incentivam a imaginação e a invenção.

De acordo com a Tabela A-7.1, anexa, os métodos baseados na *criação de situações para aplicação de idéias* são os mais adotados em sala de aula. Em segundo lugar, estão aqueles que propõem a *resolução de problemas* e, em terceiro lugar, os métodos baseados na *memorização*. Entretanto, as proporções dos três métodos são muito próximas, em torno de 1/3 na maioria das capitais, ainda que se distribuam diferentemente pelas cidades.

Os métodos baseados na *criação de situações para a aplicação de idéias* foram os mais citados em 6 capitais. A proporção de alunos que dizem que esses métodos de ensino prevalecem em suas escolas varia bastante nas capitais, de 35,3%, em Cuiabá, a 18,1%, em Porto Alegre. O segundo item mais citado — *resolução de problemas* — também apresenta uma dispersão regional similar, apresentando uma variação de 38,8%, em São Paulo, a 22,8%, em Salvador.

Os métodos baseados na *memorização* foram mencionados por quase 1/3 dos estudantes em cada capital. Vale destacar que em Belo Horizonte, Curitiba, Goiânia e Porto Alegre a diferença entre as proporções de referências a tal método não difere muito segundo a dependência administrativa da escola, não ultrapassando 0,5 ponto percentual.

Segundo a Tabela A-7.1, os métodos baseados na memorização são mais adotados na rede pública. Tal situação mais se destaca nos casos de Belém (23,6%), Goiânia (28,3%), Maceió (31,4%) e Teresina (25,7%). Mas também há relativa variação regional na intensidade de recorrência a tal método, de 33,5% (em Porto Alegre) a 19,8% (em Macapá). Na rede privada, tal variação chega a ser mais ampla, vai de 34,6%, também em Porto Alegre, a 8,2%, em Belém.

A prova individual, segundo alunos e professores, é o método de avaliação mais amplamente utilizado. Segue-se o trabalho em grupo apresentado em sala. A depender da capital, o terceiro meio de avaliação mais indicado pode ser prova em dupla ou em grupo, exercício individual ou exercício em grupo (Tabela A-7.2, anexa). No que se refere à análise por turnos há algumas diferenças. Segundo os alunos, nas escolas públicas, a prova individual é mais usada no turno diurno. Observa-se que, em todas as capitais, os alunos da noite das escolas públicas citam menos este tipo de instrumento avaliativo (Tabela A-7.3, anexa).

Alguns alunos acreditam que a prova não é fundamental ao processo de ensino-aprendizagem: (...) *o professor de História novo, se ele dá prova, é uma vez por ano e você aprende tudo o que ele deu sem prova nenhuma*. Entretanto, uma boa parte dos estudantes considera a avaliação por prova escrita, individual, válida: *Na minha opinião, prova ainda é o único método que você dispõe para avaliação*. Os alunos argumentam que as condições de ensino fazem da prova escrita a única *viável*, inclusive por causa do elevado número de alunos em sala: *Acho que é muito difícil pra ele avaliar 400 alunos pessoalmente (...). Só se fosse um grupo menor, em torno de 20 alunos*.

Outros estudantes defendem que a prova é a mais honesta para com os alunos, ainda que se façam restrições a tal método: *Infelizmente prova é o único meio que eu vejo que o aluno estudou, trabalho não dá porque o pessoal baixa da Internet, copia do amigo*. Mas tal parâmetro, se utilizado em defesa da prova escrita por alguns alunos, é sublinhado como crítica da mesma por outros, os quais não acreditam na licitude do processo

por causa da "cola": *Provas, não adianta que todo mundo cola, se alguém sabe demais o outro vem e cola. Eu acho que o professor tem que avaliar aquilo que o aluno aprendeu de verdade, do jeito que ele avalia só vê o que o aluno decorou.*

No que tange aos professores, alguns consideram que a prova tem uma dimensão de poder importante para alicerçar a sua relação com os alunos:

(...) Eu fico pensando aqui, que ainda não arrumaram um instrumento melhor de avaliação que prova (...), mas acontece que quando o professor perde esse instrumento o aluno não acredita mais, e ele não acreditando, ele não aceita mais a autoridade. (Grupo focai com professores, escola pública, diurno, Belo Horizonte)

Mas a prova escrita é criticada quando é o único instrumento adotado pela escola para avaliar o conhecimento do aluno. Esse mecanismo só é comumente sugerido e considerado positivo quando conjugado a outros instrumentos de avaliação, tais como a participação do aluno em sala de aula, o interesse em aprender e a disposição de redigir ou apresentar trabalhos, sejam eles coletivos ou individuais.

Os principais argumentos dos que não concordam com a prova escrita individual referem-se a sua *dimensão não-processual*: a prova capta um momento na vida do aluno, não necessariamente o melhor. A prova não reflete, obrigatoriamente, o grau de aprendizado do aluno: *Devia ter outro tipo porque tem sempre aquele aluno que até sabe, mas quando chega na hora fica nervoso e não consegue fazer a prova.* Os alunos citam o nervosismo e a falta de aptidão para a escrita como condicionantes para uma subavaliação: *Muitas vezes, um aluno sabe as coisas e pega a prova e dá um branco, aí ele se dá mal, mas sabe a matéria.*

No que diz respeito aos professores, seus depoimentos sobre a inadequação da prova vão ao encontro das críticas dos alunos. Há professores que comungam da idéia de que um problema da avaliação por meio de prova escrita é que ela não contempla o processo de aprendizado, surgindo, às vezes, como alheia ao processo de ensino-aprendizagem; e, também, que ela não oferece garantias contra a "cola": *Muitos bons alunos que têm um desempenho razoável, até bom dentro de sala e na avaliação ele não mostra o que sabe. (...) Existem aqueles alunos que não sabem nada, que não mostram nada e colam na avaliação, então (...) a avaliação, ela é falha.*

Como se vê, prevalecem os métodos convencionais de ensino e avaliação. Entre os métodos de avaliação, destaca-se a prova escrita, não somente por ser o mais adotado, mas também por gerar uma polêmica: quem a defende acredita que se trata de um instrumento justo para aferir conhecimentos; quem a critica aponta que a prova escrita não apreende o processo de ensino-aprendizagem.

7.1.2 Ensino e avaliação: a opinião de alunos e professores

Como visto, várias são as críticas dos alunos aos tipos de avaliação mais comumente utilizados nas escolas. Tanto alunos quanto professores foram também solicitados a fazer uma avaliação desses métodos. Ao avaliarem os métodos de ensino adotados por seus professores, os alunos atribuem nota em torno de 6,5 em uma escala de 0 a 10. A maior nota está em Macapá (7,1) e a menor em Salvador (5,3) (Ver Tabela 7.3).

TABELA 7.3 - Média da avaliação do método de ensino pelos alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital ²	Dependência Administrativa		Total
	Pública	Privada	
Belém	5,9	8,5	6,3
Belo Horizonte	5,7	7,4	6,0
Cuiabá	6,6	7,6	6,8
Curitiba	6,4	7,4	6,6
Goiânia	5,9	7,9	6,3
Macapá	7,0	7,7	7,1
Maceió	5,6	7,0	6,2
Porto Alegre	6,4	6,7	6,5
Rio Branco	6,3	8,0	6,5
Rio de Janeiro	6,3		6,3
Salvador	5,3		5,3
São Paulo	5,7	6,8	6,1
Teresina	6,3	7,7	6,8

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Falando desta escola, que nota você dá a cada um dos itens abaixo? ...* Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que as médias são diferentes segundo a dependência administrativa.

Os alunos da rede privada tendem a atribuir notas um pouco mais elevadas, próximas de sete, podendo chegar até a 8,5 (em Belém), indicando uma avaliação positiva do método utilizado em suas escolas. Nas escolas públicas, a maior nota é 7,0 (em Macapá), sendo que a avaliação nas outras capitais gira em torno de 6.

Solicitados a conferir uma nota aos instrumentos de avaliação existentes, os alunos pesquisados consideraram regulares os métodos utilizados para aferir o aprendizado. Em nove das treze capitais pesquisadas, a nota média concentra-se na faixa de seis, o que representa uma certa aprovação dos instrumentos de avaliação utilizados. A menor avaliação foi conferida em Salvador (5,8) e a as maiores em Macapá (7,6), Teresina (7,1) e Rio Branco (7,1) (Tabela 7.4).

TABELA 7.4 - Média da avaliação dos instrumentos de avaliação pelos alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades de Federação - 2002'

Capital	Dependência Administrativa (%)		Total
	Pública	Privada	
Belém	6,7	8,0	6,9
Belo Horizonte	6,0	7,1	6,2
Cuiabá	6,8	7,5	7,0
Curitiba	6,5	7,2	6,7
Goiânia	6,4	7,5	6,6
Macapá ²	7,6	7,6	7,6
Maceió	6,0	7,1	6,5
Porto Alegre	6,7	6,6	6,7
Rio Branco ²	7,1	7,3	7,1
Rio de Janeiro	6,9		6,9
Salvador	5,8		5,8
São Paulo	5,7	6,6	6,0
Teresina	6,9	7,6	7,1

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Falando desta escola, que nota você dá a cada um dos itens abaixo? ...* Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que as médias são iguais segundo a dependência administrativa.

Percebe-se uma tendência sutil, porém constante em todas as capitais, de atribuição de melhores notas às formas de avaliação, por parte dos alunos de escolas privadas. Em Belém, os alunos dos estabelecimentos públicos atribuem, em média, nota 6,7, enquanto os de escolas privadas conferem nota 8,0. Apenas Porto Alegre apresenta-se como exceção, com um grau de satisfação bastante próximo nas duas redes de ensino: alunos de escola pública conferem nota 6,7, enquanto alunos de escolas privadas, um pouco menos satisfeitos, atribuem nota média 6,6.

A conjugação de instrumentos de avaliação é a principal sugestão apresentada pelos alunos: *Tem que ter seminário, avaliação por participação de aluno, a prova escrita, e comportamento do aluno dentro de sala de aula.*

As apresentações orais aparecem também como um modo dos alunos aprenderem a se expressar: *trabalho de apresentação é bom pelo lado de se expressar.* Alguns alunos vêem nisso uma habilidade necessária para a futura vida profissional: *Eu acho que ele deveria colocar pra gente falar na frente pra gente aprender a falar, se expressar, porque a gente só escreve. A gente tem que aprender a falar.*

Há também sugestões para que se utilizem trabalhos e exercícios para avaliar os alunos: *Tal, com exercícios e com atividades na sala,* os quais podem ser individuais ou coletivos.

As atividades coletivas são valorizadas porque ajudam os alunos a aprender a trabalhar em grupo, a cooperar: (...) *o trabalho de equipe, também ia ajudar bastante apesar também de, às vezes, dá uma desunião entre o grupo, mas a gente ia ter convivência com outras pessoas.*

Chama a atenção que ao defenderem a combinação de instrumentos de avaliação que contemplem as características individuais e as situações em que possam ser desenvolvidas habilidades passíveis de serem aplicadas na vida profissional, os alunos apresentam uma visão de avaliação que favorece e complementa o processo de ensino-aprendizagem, semelhante à defendida na literatura como sendo mais adequada.

Não somente a preocupação com aprender mais e com ser avaliado de acordo com formas individualizadas de manifestar conhecimento anima os debates sobre os instrumentos de avaliação. É interessante

notar a ênfase que os alunos dão a formas de controlar a "cola" quando manifestam preferência por um ou outro método de avaliação, indicando a influência da lógica de competição nos sistemas de avaliação.

O professor conhece o potencial do aluno e também não é só por opção. Tem outras formas de avaliar o aluno. Por exemplo, um trabalho é muito mais que uma prova porque ele vai expressar o que ele aprendeu e o que ele sabe. Numa prova você pode colocar ali o que você colou. (Grupo focai com alunos, escola privada, diurno, Rio Branco)

Outra sugestão freqüente dirigida aos professores é que a participação, o comportamento e o interesse do aluno sejam contemplados na avaliação: *Olhar o desempenho do aluno também, na sala, o que estaria de acordo com a ênfase que se dá à indisciplina dos colegas como um problema das escolas, como já analisado (Ver Capítulo 6). Há, também, com tal sugestão, uma orientação pela afirmação da individualização, o que vai na linha da competição e da distinção dos "bons" e "maus" alunos:*

Eu acho que deveria avaliar também a presença do aluno dentro de sala, o desempenho. Porque eu não acho justo, no meu caso, assim, eu venho todo dia. Tem um pessoal que vem, mas mata aula, mata todas as aulas. No final eu estou com mais falta do que o pessoal que não está dentro de sala. Aí eu vou perguntar para o professor e ele diz: "Uai, você não estava na sala!" Ele nem sabe se eu estava na sala. Então, fica difícil eu ver qual foi a minha avaliação, sendo que eu venho todo dia, participo, e uma pessoa que vem, mata aula, ou não participa, não faz nada, atrapalha, ela acaba se saindo melhor do que eu porque ela cola nas provas, ela faz trabalho, entrega e o professor aceita e tal. E na hora que vai lá olhar eu estou lá perdendo média, e o pessoal que está desinteressado está com média. (Grupo focai com alunos, escola pública, diurno, Belo Horizonte)

A avaliação por meio de interações mais freqüentes entre o professor e o aluno é valorizada também por seu incentivo à participação, fator que os alunos muito reivindicam: *O professor passa aquele assunto e*

durante a aula mesmo vai fazendo aquelas perguntas, (...) que o aluno vai respondendo e, conseqüentemente, o aluno vai participar. Nisso o professor vai avaliando o aprendizado.

A aplicação de conhecimentos por meio de exercícios que valorizem práticas também foi lembrada pelos alunos como sugestão para compor as avaliações. Isso também se alinha à lógica dos alunos se interessarem por conhecimentos em que possam se reconhecer, que tenham a ver com seu cotidiano e com alguma utilidade mais imediata: *Eu acho que deveria avaliar a participação, se o aluno não se mantém só no livro. Se ele procura assim a colocar o que tá no livro no dia-a-dia.*

Os alunos também demandam a utilização de métodos mais dinâmicos como debates, olimpíadas, jogos de pergunta e resposta. *Eu acho que debate também é uma forma de você aprender. Como você disse, você não aprendeu isso por causa disso. Assim fica na cabeça.* Esses métodos acarretariam mais envolvimento com os conteúdos das disciplinas por parte dos alunos, além de auxiliá-los na socialização com os colegas: *Num debate, apresentação, há muitas formas de avaliar o outro. Vamos supor uma olimpíada de português, dava o conteúdo, passava todos os alunos e aqueles que conseguissem as melhores colocações aí era prêmio.*

A idéia de conjugar instrumentos de avaliação só é limitada por uma demanda dos alunos do noturno, os quais pedem para evitar trabalhos extraclasse. Como se sabe, os alunos do noturno são os que, com maior probabilidade, trabalham. Torna-se, então, prioritário para eles garantir processos avaliativos que não demandem tempo de dedicação fora do período de aulas: *Trabalhos, cadernos, frequência, prova, exercício em sala de aula, aí assim, fica a critério de cada professor (...). Desde que não bote para casa.*

Isso também é percebido pelos professores que lecionam à noite. Alguns utilizam os trabalhos como uma forma de diversificar a avaliação, mas citam a ineficácia de solicitar trabalhos que devem ser elaborados fora do período de aulas.

Eu descobri que não adianta trabalho para casa, então eu fiz um trabalho com eles de jornal, de pesquisar assuntos sobre economia, política, futebol, saúde, tecnologia. Eles lêem o assunto para recortar e colar e fazer uma

síntese do lado e um comentário pessoal. Eu tive o maior sucesso nesse trabalho, então assim, com a turma da noite. (Grupo focai com professores, escola pública, noturno, Belo Horizonte)

Havendo limitações para estender o tempo de estudo fora da escola, os alunos, sobretudo da **noite**, privam-se de um fator que, segundo o consenso das pesquisas, tem grande impacto sobre o rendimento (Scheerens; Bosker, 1997), o que, considerando o turno, tem um efeito regressivo sobre as oportunidades educacionais.

Diversificar as formas de avaliação é a palavra de ordem entre os alunos. Como se percebe nos depoimentos, os jovens querem que a avaliação articule diversos tipos de instrumentos de modo a contemplar as aptidões e características individuais. Deve ainda estimulá-los a desenvolver habilidades que possam ser úteis na vida profissional, tais como se expressar oralmente e trabalhar em equipe. Essas sugestões e propostas são coerentes com o resultado da "avaliação" dos métodos de ensino e de avaliação proposta aos estudantes na pesquisa: **ao** atribuírem notas medianas aos métodos de ensino e avaliação, o que revela uma certa insatisfação com atual estado de coisas.

7.1.3 O que e para que aprender?

Vários são os fatores que podem motivar um jovem a se interessar pelos estudos e pela escola. Conforme observa Charlot (1997), esses fatores não estão necessariamente ligados ao desejo de aprender, mas também em utilizar o que se aprende na escola para atingir determinados objetivos pessoais. Por vezes, um aluno estuda porque acredita que a escolarização pode ser um passaporte para conseguir um emprego ou melhorar de vida.

Essa postura frente ao aprendizado aparece com frequência em discursos dos alunos sobre a utilidade dos conteúdos das disciplinas. De modo geral, prevalece a valorização dos conteúdos que têm utilidade imediata ou no curto prazo: *Algumas matérias que vão ser necessárias para você, para sua profissão. Mas outras, você estuda porque tem que estudar para passar. Mas, futuramente, você nem vai precisar mais.*

É bastante comum entre os alunos uma associação entre as matérias que consideram interessantes e seus projetos profissionais: *Tem muita coisa desnecessária. Tara que eu vou querer literatura se eu estou fazendo eletrônica?* Ou ainda, como questiona outro jovem, por que estudar química se seu objetivo é ser professor da área de humanas: (...) *Eu quero ser professor de História, Filosofia e Sociologia. Então, sinceramente, eu não vejo, pra mim, na carreira que eu quero seguir, utilidade em Química e Física.*

Essa visão instrumental da aprendizagem manifesta-se, particularmente, quando os estudantes falam sobre as disciplinas de exatas, e como não conseguem perceber como as *coisas de Matemática, teorias de Física* se relacionam com a realidade, não vêem utilidade no que aprendem e perdem o interesse em estudar.

Na opinião de alguns, *a escola deveria passar a verdade do mundo que a gente vive.* Neste caso, entende-se por verdade *a realidade que a gente vive, o que a gente vai utilizar no mundo no futuro, realmente.* Essa perspectiva, no entanto, pode-se restringir ao mínimo para sobreviver no dia-a-dia.

A percepção de que a escola transmite aos alunos informações inúteis, que não são passíveis de serem aplicadas na realidade, também aparece no discurso de professores. Alguns docentes admitem que há *muita coisa inútil que a gente ensina.*

Alguns explicam a defasagem entre o que se ensina na escola e a realidade por meio da inadequação dos currículos ao mundo contemporâneo, apontando para a necessidade de uma revisão desses: *Sinceramente, em muitos casos, não é útil. Porque tem determinadas situações, determinados conteúdos que você trabalha, mas você sabe que não vai ser utilizado na prática. Coisas que já vêm de muito tempo.*

A falta de vínculo com a prática - e a conseqüente perda de sentido do processo de ensino-aprendizagem - pode ter conseqüências para alunos e professores. Os estudantes, de sua parte, podem restringir seu interesse às disciplinas que julgam úteis para a vida, ainda que reconheçam a importância do conhecimento: *E importante, mas nem sempre é útil. A gente tem que saber aproveitar o que vai ser útil pra gente. Então, eu vou aprender. O que não for útil, eu não vou aprender.*

Além da dificuldade de aprendizagem, alguns alunos explicitam que não gostam de certas disciplinas por não terem interesse por elas:

Eu não gosto de química e matemática. Não é só porque não entram na minha cabeça. Mas, também, por professores, má aula. Eu abro o livro de química e não acho nada de interessante.

Há também, por parte dos alunos, a proposta de mais flexibilidade na escolha das disciplinas que desejam cursar, de modo que ele possa se especializar em sua área de interesse: *Tipo assim, o cara que escolhe exatas, ele vai ter certas matérias. Matérias como Sociologia e essas coisas, ele não precisa ter.*

E o que os alunos querem aprender? Como valorizam o vínculo com a prática e as necessidades impostas pela realidade, os alunos reivindicam mais disciplinas e conteúdos que garantam uma preparação para o mercado de trabalho. Mas há também os que frisam querer matérias que lhes permitam desenvolver uma consciência crítica.

Há casos em que os alunos expressam uma visão instrumental do tipo de conteúdo que a escola deveria oferecer. Ou seja, querem *cursos profissionalizantes, para que os alunos já saiam aqui do colégio com o segundo grau completo e com o curso para ajudar.* Ou ainda dizem que querem *aprender (...) como lidar com as situações de emprego do dia-a-dia. E o que os professores deveriam ensinar a gente.* Como era de se esperar, são principalmente os alunos da rede pública que reivindicam esse nexos entre escola e mercado de trabalho, já que, com maior probabilidade, são de grupos familiares com menor poder aquisitivo.

Na escola, eu ia querer aprender assim, que nem o professor passa na aula de Matemática. Eu gostaria mais de aprender aquela matemática desde o 1º ano, a Matemática Financeira, que falam que é a que mais se usa. Não aquelas equações que eu acho que nem é necessário. Pra mim, eu acho que não ia ser necessário. Agora, Matemática Financeira para mexer, se você quiser ser bancário assim, sei lá, isso é mais na frente, isso tem que ser trabalhado desde cedo pra ir acostumando. (Grupo focai com alunos, escola pública, noturno, Cuiabá)

Os alunos pedem aulas e atividades em que possam aprender informática e línguas estrangeiras, pois como afirma um estudante: *Quem não tiver pelo menos um curso de línguas e não for conhecedor de uma área da informática, eu acho que não dá para arranjar emprego em lugar nenhum.* Eles alinham-se, portanto, ao debate sobre flexibilidade do mundo do trabalho que enfatiza

que tais habilidades se fundamentariam por permitir maior empregabilidade (Pochmann, 2001). Para alguns, o conhecimento de informática e línguas seria básico para evitar a exclusão social: *Hoje quem não sabe ler e escrever, não é mais um analfabeto, é um excluído da sociedade. Hoje, quem é o verdadeiro analfabeto é quem não sabe informática, quem não sabe falar o inglês direito. Esse é o analfabeto.* Em uma outra linha de raciocínio, sobre o que seria ideal aprender na escola, os alunos destacam a necessidade de uma vinculação mais estreita entre os conteúdos disciplinares e o cotidiano, mas no sentido de que esse colabore para melhor entender o que se passa, o que *está ocorrendo. Porque o que está ocorrendo agora, a gente tem mais conhecimento. Não aquelas coisas que aconteceram lá, há muitos anos atrás.* Assim, os alunos propõem *discutir atualidades, tipo isso agora que é o ataque terrorista, pra você já ficar ligado.* A inclusão de temas ligados à política e aos *direitos do cidadão* também é bem vista:

O que eu queria aprender no colégio, ou melhor, não só eu como todos (...), é um pouco mais sobre política. E uma disciplina que deveria ter na nossa escola. Como colocou direito no colégio, é ótimo aprender sobre direito, sabermos das leis. E política então, melhor ainda, para ficarmos de olhos atentos para ver o que está acontecendo aí. (Grupo focai com alunos, escola pública, noturno, Salvador)

Um professor acredita que *tem que existir um conhecimento crítico e de como está funcionando o mundo. Tem que haver uma interação das disciplinas para que isto seja plenamente satisfeito.* Essa prática pode tornar o cotidiano na escola mais prazeroso, conforme coloca um diretor: *Então, vai discutir uma notícia do dia. Vai discutir alguma coisa que saiu fora da rotina dos jornais. Isso aí se torna uma coisa muito mais gostosa, para que o aluno tenha prazer em vir à escola e não se torne um sacrifício.*

Alguns alunos gostariam que a escola se tornasse um espaço de debate de temas não discutidos em casa ou com sua família:

Eu acho que deveria explicar melhor sobre sexo para, ajudar as pessoas. Porque, muitas vezes, as pessoas engravidam porque estão lá na relação: "Não, não bote a camisinha não. Você não está no seu ciclo [no seu período

fértil], não vai engravidar não". Aí, nisso a pessoa vai ter uma relação sem se proteger e ela pode até pegar doenças sexualmente transmissíveis. (Grupo focai com alunos, escola pública, diurno, Salvador)

Todas essas demandas dos alunos têm em comum a idéia de que a escola se torne um espaço não apenas de transmissão de conteúdos disciplinares, mas também de discussão de temas e questões relativas ao cotidiano dos jovens. Eles também reivindicam que os conteúdos aprendidos sejam úteis para sua futura vida profissional.

7.1.4 Por que é fácil ou difícil aprender

A facilidade ou a dificuldade em aprender uma disciplina também interfere no desempenho do aluno, bem como no gosto pelo estudo. Chama a atenção nos depoimentos que, muitas vezes, esta é uma questão de ordem individual, pois há casos de estudantes que dizem, por exemplo, que não gostam de determinada disciplina porque *têm que raciocinar*. Por isso, às vezes, *tem uma matéria que pega, que é Matemática, Química, até em Física, com equações difíceis*, conta um aluno.

Já outros destacam que têm bom desempenho e gostam justamente das disciplinas que consideram mais complicadas: *Pode parecer mentira, mas uma das matérias que eu mais gosto são as que me fazem bater muito a cabeça. Física e Química são as minhas melhores notas.*

Componentes curriculares - ou abordagens e métodos de ensino, como deixam entrever alguns depoimentos - que exigem memorização desagradam: *A matéria que eu mais detesto é Português. Muita coisa para decorar e não dá. Verbo, essas coisas de substantivo, adjetivo para a gente decorar e não dá.*

Além das questões da ordem de gosto pessoal, outros fatores podem interferir negativamente no aprendizado. Os alunos foram questionados a respeito das dificuldades que enfrentam para estudar. A relação de fatores que eles podiam escolher inclui dois itens ligados à aprendizagem: *dificuldade em aprender e falta de base, o ensino fundamental foi fraco.*

As proporções de escolha para o item *dificuldade em aprender* variam de 20,8%, em Teresina, a 15%, em Belo Horizonte. Já para o item *falta base, o ensino fundamental foi fraco*, as proporções variam de 20,8%, em Belém, a 11,9%, em Macapá, como mostra a Tabela 7.5.

TABELA 7.5 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo as principais dificuldades enfrentadas para estudar e capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital	Dificuldade ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Dificuldade em aprender	17,6	18,5	17,7
	Falta base, o ensino fundamental foi fraco	22,0	14,0	20,8
Belo Horizonte	Dificuldade em aprender	15,1	14,6	15,0
	Falta base, o ensino fundamental foi fraco	17,0	9,9	15,7
Cuiabá	Dificuldade em aprender	15,6	23,8	17,1
	Falta base, o ensino fundamental foi fraco	15,3	12,1	14,7
Curitiba	Dificuldade em aprender	16,9	20,1	17,6
	Falta base, o ensino fundamental foi fraco	15,1	11,0	14,1
Goiânia	Dificuldade em aprender	18,5	18,2	18,5
	Falta base, o ensino fundamental foi fraco	17,4	13,6	16,8
Macapá	Dificuldade em aprender	18,1	20,9	18,4
	Falta base, o ensino fundamental foi fraco	11,6	14,2	11,9
Maceió	Dificuldade em aprender	17,8	21,6	19,4
	Falta base, o ensino fundamental foi fraco	21,1	13,2	17,9
Porto Alegre	Dificuldade em aprender	20,1	17,7	19,5
	Falta base, o ensino fundamental foi fraco	15,2	12,4	14,4
Rio Branco	Dificuldade em aprender	19,3	22,6	19,7
	Falta base, o ensino fundamental foi fraco	14,4	9,8	13,8
Rio de Janeiro	Dificuldade em aprender	14,8		14,8
	Falta base, o ensino fundamental foi fraco	15,6		15,6
Salvador	Dificuldade em aprender	19,0		19,0
	Falta base, o ensino fundamental foi fraco	24,2		24,2
São Paulo	Dificuldade em aprender	15,5	16,4	15,8
	Falta base, o ensino fundamental foi fraco	22,8	12,7	19,3
Teresina	Dificuldade em aprender	20,7	20,9	20,8
	Falta base, o ensino fundamental foi fraco	16,1	17,7	16,6

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Na sua opinião, quais as principais dificuldades que uma pessoa como você enfrenta para estudar? (marque todas as que forem verdadeiras) ...* Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) As respostas não são auto-excludentes.

Considerando a dependência administrativa das escolas, a *dificuldade em aprender* é uma categoria que não apresenta diferença significativa entre as escolas privadas e públicas. As proporções variam de 20,7%, em Teresina, a 14,8%, no Rio de Janeiro, para a rede pública. Para as escolas privadas, a variação vai de 23,8%, em Cuiabá, a 14,6%, em Belo Horizonte.

Já a *falta de base do ensino fundamental* foi mais citada pelos alunos das escolas públicas em quase todas as capitais, com exceção de Macapá e Teresina. As proporções para a rede pública variam de 24,2%, em Salvador, a 11,6%, em Macapá. Já nas escolas privadas, estas proporções vão de 17,7%, em Teresina, a 9,8%, em Rio Branco.

Alunos de escolas públicas, especialmente do período noturno, reconhecem a existência de defasagens, as quais interferem no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos admitem que saem do ensino médio somente com o domínio de processos básicos, o que os deixa desmotivados: *Eu estou chegando no final do ano. Se eu falar que não aprendi nada esse ano inteiro, é verdade.*

Os alunos também fazem menção à existência de um "pacto de mediocridade", no qual se buscam meios para facilitar a aprovação dos alunos. Alguns exemplos se referem à realização de trabalhos em grupo, o que reforça ainda mais a defasagem de aprendizagem dos estudantes.

QUADRO 7.1 - A maioria aqui nem ler direito sabe

Grupo focal com alunos, escola pública, noturno, Salvador

Estou indo para o 2º ano e não sei nada. Nada mesmo. Física mesmo, porque ajuda agente assim em fazer trabalho em grupo, aí coloca os que sabem um pouquinho e empurra a gente. Mas eu não sei nada. E não é só eu não. A maioria aqui nem ler direito sabe.

Outros alunos deixam explícito em seus depoimentos que essas deficiências já vêm de longa data, ou seja, do ensino fundamental: *Agora, tem muitos alunos que estão no 2º grau e que não sabem de nada. Professor pergunta uma coisa de 6ª série e o aluno não sabe responder.*

Além da comparação entre escola pública e escola privada, os alunos também fazem referência à diferença entre o ensino ministrado nos períodos diurno e noturno, confirmando evidências da literatura e desta pesquisa. Eles afirmam que no noturno o ensino é mais superficial, uma vez que, em geral, os alunos já estão inseridos no mercado de trabalho e necessitam de conciliar a atividade produtiva com o estudo: *Eu acho que de manhã o ensino é mais puxado. Eu acho que os professores vêem que os alunos da manhã não trabalham, têm mais tempo. Então, eles puxam mais. E à noite não. É aquela coisa mais superficial.*

Alunos e professores apontam outros fatores que prejudicam a eficiência do processo de ensino-aprendizagem. Um deles é o não cumprimento de todo o conteúdo programático que deve ser trabalhado: *Todos nós sabemos que o assunto no colégio público não é levado até o fim. Sempre a gente acaba o ano e não aprende tudo.* A mesmice, a repetição do mesmo conteúdo nas diferentes etapas do ensino médio é também criticada pelos alunos: *Tem coisa que eu estou aprendendo agora no terceiro ano que eu já aprendi no primeiro, aprendi no segundo e ainda não sei nada. Se tivesse o quarto ano iria aprender a mesma coisa.*

Assim como os alunos, os professores, em maior proporção, também mencionam a *dificuldade em aprender* como um problema enfrentado pelos estudantes, mostrando uma vez mais que os professores tendem a ser mais severos em suas avaliações sobre os alunos. As proporções são elevadas e variam de 59,1%, em Salvador, a 44,8%, em Goiânia. O item *demora em progredir*, embora em menores proporções, também é bastante citado pelos professores. As percentagens variam de 31,4%, em São Paulo, a 19,6%, em Salvador (Ver Tabela 7.6).

Considerando a dependência administrativa das escolas, os professores que selecionam com mais frequência o item *dificuldade em aprender* são os das escolas privadas, com exceção de Belém, Maceió e Porto Alegre. Nessa dependência administrativa, as proporções chegam a 63,3% em Macapá. A menor frequência deste tipo de resposta é verificada em Porto Alegre (45,9%). No caso das escolas públicas, as proporções variam de 59,1%, em Salvador, a 40,8%, em Goiânia.

TABELA 7.6 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos para continuar estudando e capitais das Unidades de Federação - 2002'

Capital	Dificuldade enfrentada para continuar estudando ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Dificuldade para aprender	55,8	51,7	54,9
	Demora em progredir	19,9	27,2	21,5
Belo Horizonte	Dificuldade para aprender	49,7	58,0	53,8
	Demora em progredir	22,8	35,3	29,0
Cuiabá	Dificuldade para aprender	43,5	49,7	46,3
	Demora em progredir	20,4	23,9	22,0
Curitiba	Dificuldade para aprender	48,8	53,9	51,3
	Demora em progredir	25,9	31,8	28,8
Goiânia	Dificuldade para aprender	40,8	50,2	44,8
	Demora em progredir	15,4	25,9	19,9
Macapá	Dificuldade para aprender	52,3	63,3	55,0
	Demora em progredir	17,9	30,3	21,0
Maceió	Dificuldade para aprender	57,3	47,8	51,8
	Demora em progredir	24,4	27,7	26,3
Porto Alegre	Dificuldade para aprender	54,4	45,9	49,3
	Demora em progredir	23,8	22,4	23,0
Rio Branco	Dificuldade para aprender	52,3	53,7	52,8
	Demora em progredir	22,7	40,7	29,6
Rio de Janeiro	Dificuldade para aprender	58,3		58,3
	Demora em progredir	24,8		24,8
Salvador	Dificuldade para aprender	59,1		59,1
	Demora em progredir	19,6		19,6
São Paulo	Dificuldade para aprender	55,1	57,5	56,9
	Demora em progredir	26,6	33,0	31,4
Teresina	Dificuldade para aprender	52,6	60,2	55,6
	Demora em progredir	24,7	28,0	26,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *De acordo com a sua experiência, quais as três principais dificuldades que os alunos enfrentam para levar os estudos adiante? (Marque somente três alternativas)*

... Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 7.020.

(2) As respostas não são auto-excludentes.

O item *demora em progredir* também é mais citado nas escolas privadas, com exceção de Porto Alegre. As percentagens vão do máximo de 40,7%, em Rio Branco, ao mínimo de 22,4%, em Porto Alegre, para a rede privada. Nas escolas públicas, as proporções variam de 26,6%, em São Paulo, a 15,4%, em Goiânia. A maior diferença entre as duas dependências administrativas é registrada em Rio Branco, de 18 pontos percentuais.

A defasagem apresentada pelos alunos se manifesta em aspectos básicos de aprendizagem:

Os alunos vêm com problemas sérios de base, que os nossos professores diagnosticam. Principalmente Português e no domínio da Matemática, pois eles não dominam as quatro operações básicas. Tem alunos que não sabem ler direito. Então, imagina isso dentro de uma realidade de ensino médio, onde os nossos professores estão pensando em prepará-los para o vestibular. (Entrevista com diretor, escola pública, noturno, Porto Alegre)

Um supervisor destaca que alguns alunos do ensino médio não estão aptos para realizar tarefas simples como o preenchimento de um formulário.

QUADRO 7.2 - Não sabia preencher uma ficha de matrícula

Entrevista com supervisor, escola pública, noturno, Goiânia

Nós passamos aqui com as matrículas, no ano passado, uma dificuldade imensa porque o aluno não sabia preencher uma ficha de matrícula. Isso aí está na vida deles. Se ele vai ao banco, ele tem que preencher formulários. Aonde ele vai, tem formulários. Esse aprendizado tem que começar na escola.

No que diz respeito aos professores, eles destacam o número elevado de alunos em sala de aula como um entrave. Enfatizam que o fato de ter que dar aula para 40 alunos ou mais impede um comprometimento maior com o aprendizado de cada aluno em particular: *Trabalhamos com 30, 40 alunos. Não lota, mas mesmo assim torna-se muito difícil você trabalhar com a individualidade de cada um.*

Por fim, alguns membros do corpo técnico-pedagógico de escolas públicas e privadas identificam o currículo do ensino médio como ultrapassado. Destacam que, muitas vezes, o professor se limita a cumprir o programa, priorizando a mera transmissão do conteúdo em detrimento de uma formação mais ampla do aluno. Isso atua como um elemento limitador da efetividade da educação secundária:

O que o professor está passando para o aluno? Conteúdo, conteúdo da matéria. Eu sou até um pouco mais ousada porque, dentro da minha sala de aula, eu já disse que se for mais importante a gente falar quando um aluno chama o outro de negão, eu paro a aula e a gente vai falar sobre essa coisa. A gente pára pra falar. Mas é uma gota d'água. Não é todo mundo que está falando a mesma linguagem. O que a gente está vendo aí é o conteúdo-matéria sendo priorizado. Não conteúdo pra vida lá fora, que é o que o menino vai enfrentar e que, às vezes, não sabe nem por onde. (Entrevista com supervisor, escola pública, diurno, Salvador)

As dificuldades para aprender são de várias ordens, desde o método de ensino do professor, o tipo de avaliação, as deficiências que os alunos carregam consigo - estes são alguns citados por alunos e professores.

Percebe-se uma reivindicação por métodos de ensino mais dinâmicos, visando a uma articulação entre o que se ensina na escola e a vida. Também há uma demanda por uma avaliação do aluno como um todo, não restrita às notas e às provas individuais. Com base nessas demandas, compreende-se as críticas que estudantes fazem a métodos de ensino e avaliação que podem facilitar ou dificultar o aprendizado.

Os problemas apontados, tanto por alunos quanto por professores, quando falam sobre aprendizagem e avaliação mostram que existe uma série de entraves — relacionados a métodos de ensino e a estratégias de avaliação - para que o processo de ensino-aprendizagem se dê de forma satisfatória e o aluno se desenvolva adequadamente. Nessa situação podem ocorrer a reprovação, a repetência e, em casos extremos, o abandono da escola, temas que serão analisados na seção a seguir.

7.2 INSUCESSO ESCOLAR E SUAS CONSEQÜÊNCIAS

Esta seção trata de algumas questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. A reprovação, a repetência e o abandono da escola são questões graves que acarretam uma série conseqüências tanto na trajetória escolar, como no plano psicossocial dos jovens, assim como no nível institucional. É importante verificar como alunos e professores reagem em relação a tais problemas.

Na primeira parte da seção, apresentam-se as dimensões das experiências da reprovação e repetência. São feitas comparações entre as dependências administrativas e os turnos, as quais trazem uma constatação significativa: as maiores taxas de reprovação e repetência são encontradas no turno noturno das escolas públicas. Vale chamar a atenção que os números levantados dizem respeito a toda a trajetória escolar desses estudantes e, portanto, dizem respeito a um período anterior às políticas e mecanismos de progressão continuada que vêm sendo implantados em diversas partes do Brasil.

Nos depoimentos, alunos e professores relatam e criticam as facilidades oferecidas pelas escolas, tanto públicas quanto privadas, para a aprovação dos alunos, fato que não evita os indícios de baixo aproveitamento encontrados.

A segunda subseção trata das circunstâncias da repetência. Os alunos apontam os fatores, externos e internos à dinâmica escolar, que interferem em seu aproveitamento que contribuem para um rendimento final aquém do desejado. Os professores também relatam as causas que podem levar os alunos a não ter o aproveitamento esperado ao final do ano letivo.

Na terceira parte da seção, realiza-se um debate sobre as visões positivas e negativas da repetência. A partir das percepções de alunos e professores, discute-se argumentos contra ou a favor da repetência. Vale ressaltar que embora grande parte dos alunos considere que vale a pena repetir o ano e defenda que a repetência é boa porque os faz rever comportamentos e atitudes perante os estudos, quando ela ocorre, eles expressam sentimentos negativos. Por parte dos professores, são feitas críticas ao caráter desestimulante que a retenção pode gerar nos alunos. Entretanto, boa parte dos docentes considera a repetência um

instrumento de justiça, considerando que há alunos que merecem repetir. Por fim, a defesa da repetência por alguns professores aparece também como uma crítica às políticas de correção de fluxo, as quais podem deixar os alunos acomodados, pois sem a possibilidade da retenção, eles não se sentiriam motivados a estudar.

7.2.1 Da reprovação à repetência

Adverte-se aqui para as diferenças conceituais entre os eventos aqui analisados. A reprovação ocorre quando um aluno não tem desempenho adequado em uma ou mais disciplinas, o que pode **ser** corrigido com a recuperação ou a dependência. Já a repetência refere-se ao que ocorre quando o aluno já utilizou todos esses mecanismos e mesmo assim não atingiu a média exigida para o aproveitamento em uma ou mais disciplinas: ele fica retido na mesma série, tendo de cursá-la na íntegra novamente. Nesse sentido, a reprovação pode acarretar a repetência, a qual se caracteriza quando o aluno é impedido de avançar os estudos para a série seguinte em consequência de um desempenho abaixo do esperado ou considerado inadequado.

7.2.1.1 A reprovação

A reprovação e a repetência fazem parte da vida escolar de uma parcela significativa de estudantes. Como já foi dito, os números levantados nesta pesquisa dizem respeito a toda a trajetória escolar dos alunos, ou seja, a vários momentos. Tais informações diferem das estatísticas oficiais sobre o tema, que documentam o fenômeno em um único momento, o ano de referência da coleta dos dados.

Os alunos foram perguntados se já foram reprovados em alguma disciplina em algum momento de sua vida escolar. Observa-se, a partir da Tabela 7.7, que em sete das treze capitais pesquisadas, mais da metade dos alunos já foi reprovada uma ou mais vezes ao longo de sua trajetória escolar. As variações vão de 67,5%, em Salvador, a 39,5%, em Curitiba. Também de acordo com a tabela, observa-se que a reprovação é maior na rede pública: em dez capitais, **os índices** são maiores nas escolas públicas do que nos colégios privados. Em alguns locais, como Goiânia, a diferença entre as duas dependências chega a 3,3 vezes (51,8% na rede pública e 15,9% na rede privada).

A maior proporção de alunos que indica que já foram reprovados, nas escolas públicas, é encontrada em Belém (40,3% declaram já ter sido reprovados uma vez e 28,1% mais de uma vez). Entre as capitais com menores índices de respostas sobre reprovação cita-se Curitiba (25,7%, reprovados uma vez, e 18,3%, mais de uma vez).

Nas escolas privadas, a maior percentagem de alunos reprovados somente uma vez está em Teresina (28,9%); e a maior percentagem de alunos que passaram mais de uma vez pela experiência da reprovação está em Maceió (16,6%). As menores percentagens para ambos os casos são encontradas em Goiânia: 11,8% já foram reprovados uma vez e 4,1% mais de uma vez (Tabela 7.7).

TABELA 7.7 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a reprovação e capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital ²	Reprovação	Dependência Administrativa (%)		Total
		Público	Privado	
Belém ³	Uma vez	40,3	18,4	37,1
	Mais de uma vez	28,1	6,9	25,1
	Nunca foi reprovado	31,6	74,7	37,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte ³	Uma vez	32,3	16,1	29,3
	Mais de uma vez	27,0	7,7	23,4
	Nunca foi reprovado	40,7	76,2	47,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Uma vez	37,1	18,4	33,6
	Mais de uma vez	18,3	6,1	16,0
	Nunca foi reprovado	44,6	75,5	50,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Uma vez	25,7	18,5	24,0
	Mais de uma vez	18,3	6,2	15,5
	Nunca foi reprovado	56,0	75,3	60,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Uma vez	33,6	11,8	29,9
	Mais de uma vez	18,2	4,1	15,9
	Nunca foi reprovado	48,2	84,1	54,2
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 7.7 - (continuação)

Capital ²	Reprovação	Dependência Administrativa (%)		Total
		Público	Privado	
Macapá	Uma vez	35,6	24,0	34,2
	Mais de uma vez	23,4	7,1	21,3
	Nunca foi reprovado	41,0	68,9	44,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Uma vez	38,3	25,7	33,1
	Mais de uma vez	24,7	16,6	21,4
	Nunca foi reprovado	37,0	57,7	45,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre ³	Uma vez	31,7	16,6	27,7
	Mais de uma vez	27,5	8,6	22,4
	Nunca foi reprovado	40,8	74,8	49,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Uma vez	34,6	14,6	32,0
	Mais de uma vez	18,5	6,1	17,0
	Nunca foi reprovado	46,9	79,3	51,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Uma vez	31,5		31,5
	Mais de uma vez	15,1		15,1
	Nunca foi reprovado	53,4		53,4
	Total	100,0	...	100,0
Salvador ³	Uma vez	37,8		37,8
	Mais de uma vez	29,7		29,7
	Nunca foi reprovado	32,5		32,5
	Total	100,0		100,0
São Paulo	Uma vez	14,3	14,5	14,4
	Mais de uma vez	5,7	6,7	6,0
	Nunca foi reprovado	80,0	78,8	79,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Uma vez	36,9	28,9	34,4
	Mais de uma vez	27,6	14,1	23,3
	Nunca foi reprovado	35,5	57,0	42,3
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Você alguma vez Já foi reprovado(a) em alguma matéria? ...* Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que há uma associação entre as variáveis dependência administrativa e reprovação.

(3) Não há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança de 95%.

Chama a atenção que na maioria das capitais a proporção dos que nunca foram reprovados é cerca de duas vezes maior nas escolas da rede privada. Por exemplo, em Belo Horizonte, 41% dos alunos da rede pública e 76% dos estudantes da rede privada nunca foram reprovados.

Por turno tem-se que as reprovações se concentram entre os alunos do noturno (Tabela 7.8). O mais alto índice de reprovação no noturno - somando as percentagens referentes aos alunos que foram reprovados uma vez e mais de uma vez — é encontrado em Porto Alegre (76,4%), e o menor no Rio de Janeiro (50,6%). Para o turno diurno, tem-se a maior percentagem de reprovações em Salvador (62,8%), e a menor em Curitiba (32,2%).

A maior diferença do número de alunos que já foram reprovados pelo menos uma vez, considerando os turnos, está em Porto Alegre — 26,5 pontos percentuais - e a menor no Rio de Janeiro (8 pontos percentuais).

TABELA 7.8 - Proporção de alunos de escolas públicas do ensino médio, por turno de aula, segundo a reprovação e capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital ²	Reprovação	Turno (%)		Total
		Diurno	Noturno	
Belém	Uma vez	39,2	41,3	40,3
	Mais de uma vez	21,2	34,3	28,1
	Nunca foi reprovado	39,6	24,4	31,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Uma vez	27,7	35,1	32,3
	Mais de uma vez	15,4	34,0	27,0
	Nunca foi reprovado	56,9	30,9	40,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Uma vez	33,2	40,3	37,1
	Mais de uma vez	11,2	23,9	18,3
	Nunca foi reprovado	55,6	35,8	44,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba ³	Uma vez	22,1	29,4	25,7
	Mais de uma vez	10,1	26,8	18,3
	Nunca foi reprovado	67,8	43,9	56,0
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 7.8 - (continuação)

Capital ²	Reprovação	Turno (%)		Total
		Diurno	Noturno	
Goiânia ³	Uma vez	28,7	37,9	33,6
	Mais de uma vez	11,8	23,8	18,2
	Nunca foi reprovado	59,6	38,3	48,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Uma vez	32,7	37,9	35,6
	Mais de uma vez	18,7	27,2	23,4
	Nunca foi reprovado	48,6	34,9	41,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Uma vez	34,4	40,4	38,3
	Mais de uma vez	20,4	27,2	24,7
	Nunca foi reprovado	45,2	32,5	37,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Uma vez	30,7	33,6	31,7
	Mais de uma vez	19,2	42,8	27,5
	Nunca foi reprovado	50,1	23,6	40,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Uma vez	31,0	39,1	34,6
	Mais de uma vez	15,3	22,6	18,5
	Nunca foi reprovado	53,7	38,3	46,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro ³	Uma vez	30,7	32,4	31,5
	Mais de uma vez	11,9	18,2	15,1
	Nunca foi reprovado	57,4	49,4	53,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Salvador	Uma vez	36,8	39,5	37,8
	Mais de uma vez	26,0	36,0	29,7
	Nunca foi reprovado	37,3	24,5	32,5
	Total	100,0	100,0	100,0
São Paulo ³	Uma vez	14,4		14,4
	Mais de uma vez	5,7		5,7
	Nunca foi reprovado	80,0		80,0
	Total	100,0		100,0
Teresina	Uma vez	35,2	38,2	36,9
	Mais de uma vez	19,7	33,5	27,6
	Nunca foi reprovado	45,1	28,2	35,5
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa ensino médio, 2002. Notas: Foi perguntado aos alunos: *Você alguma vez já foi reprovado(a) em alguma matéria? ...* Dado não disponível. (t) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que há uma associação entre as variáveis turno e reprovação.

(3) Há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança de 95%.

7.2.1.2 A repetência

A repetência é uma das conseqüências possíveis da reprovação, pois quando um estudante não tem o desempenho esperado em uma ou mais disciplinas, ele pode ficar retido em uma série. Ao se considerar os dados da Tabela 7.9, percebe-se que a repetência é uma experiência vivenciada por uma parcela significativa de estudantes. Em algumas capitais, cerca de metade ou mais dos alunos declaram que já repetiram o ano: Teresina (57,2%), Salvador (57%), Belém (56,5%), Macapá (54,1%), Rio Branco (52,5%), Belo Horizonte (48,9%) e Maceió (48,1%).

TABELA 7.9 - Proporção e número total de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a repetência e capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital ²	Repetência	Dependência Administrativa (%)		Total
		Público	Privado	
Belém	Sim	62,4	21,4	56,5
	Não	37,6	78,6	43,5
	Total	100,0 (78.078)	100,0 (13.065)	100,0 (91.143)
Belo Horizonte ³	Sim	55,8	18,9	48,9
	Não	44,2	81,1	51,1
	Total	100,0 (124.095)	100,0 (28.601)	100,0 (152.696)
Cuiabá	Sim	47,4	19,0	42,0
	Não	52,6	81,0	58,0
	Total	100,0 (19.553)	100,0 (4.598)	100,0 (24.151)
Curitiba	Sim	39,0	21,6	35,0
	Não	61,0	78,4	65,0
	Total	100,0 (66.913)	100,0 (20.000)	100,0 (86.913)
Goiânia	Sim	50,3	14,4	44,3
	Não	49,7	85,6	55,7
	Total	100,0 (60.256)	100,0 (12.225)	100,0 (72.481)

TABELA 7.9 - (continuação)

Capital ²	Repetência	Dependência Administrativa (%)		Total
		Público	Privado	
Macapá ³	Sim	57,8	27,7	54,1
	Não	42,2	72,3	45,9
	Total	100,0 (16.681)	100,0 (2.363)	100,0 (19.044)
	Sim	61,1	29,2	48,1
	Não	38,9	70,8	51,9
	Total	100,0 (21.513)	100,0 (14.854)	100,0 (36.367)
Porto Alegre ³	Sim	56,1	19,8	46,4
	Não	43,9	80,2	53,6
	Total	100,0 (46.754)	100,0 (17.238)	100,0 (63.992)
	Sim	57,6	17,6	52,5
	Não	42,4	82,4	47,5
	Total	100,0 (11.147)	100,0 (1.611)	100,0 (12.758)
Rio de Janeiro	Sim	35,0		35,0
	Não	65,0		65,0
	Total	100,0 (189.367)		100,0 (189.367)
Salvador	Sim	57,0		57,0
	Não	43,0		43,0
	Total	100,0 (149.976)	...	100,0 (149.976)
São Paulo	Sim	12,6	14,7	13,3
	Não	87,4	85,3	86,7
	Total	100,0 (191.501)	100,0 (100.535)	100,0 (292.036)
Teresina	Sim	65,6	38,8	57,2
	Não	34,4	61,2	42,8
	Total	100,0 (31.856)	100,0 (14.582)	100,0 (46.438)

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002. Notas: Foi perguntado aos alunos: *Você já teve que repetir o ano? ...* Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que há uma associação entre as variáveis dependência administrativa e repetência.

(3) Não há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança de 95%.

Há diferenças amplas entre as escolas da rede pública e as da rede privada. Enquanto nas primeiras, na maioria das capitais, mais da metade dos alunos informa ter repetido o ano, nas da rede privada, as proporções de alunos em tal situação são bem mais baixas, muitas vezes não chegando a 20% os que informam ter repetido o ano alguma vez. Ainda comparando as capitais, a maior incidência de alunos repetentes nas escolas públicas está em Teresina (65,6%), e a menor no Rio de Janeiro (35,0%). No caso das escolas privadas, a maior percentagem é encontrada mais uma vez em Teresina (38,8%), e a menor em Goiânia (14,4%).

No plano dos depoimentos, os alunos não distinguem, muitas vezes, reprovação de repetência, apelando para termos como "ser reprovado", "aprovado" mesmo quando se referem ao fato de não passarem de ano.

É interessante observar que, embora as taxas de repetência sejam altas, alguns estudantes ressaltam que existe facilidade para passar de ano. Alunos das redes privada e pública consideram que a escola facilita a aprovação, na medida em que coloca à disposição do estudante várias oportunidades de recuperação e ajuda os alunos a aumentar as notas por meio de diversos artifícios: *Quem vem, senta aqui e presta a atenção, não tem como ser reprovada, porque é através de um pontinho aqui, comportamento, não sei o quê. Não tem como reprovar.*

Alunos criticam o ensino público afirmando que há aprovações independentemente do nível de aprendizagem dos estudantes, apelando-se para distintos meios para que eles não repitam o ano.

QUADRO 7.3 - Não tem como ser reprovado

Grupo focal com alunos, escola pública, noturno Salvador Grupo focal com alunos, escola pública, diurno, Teresina

Eu também nunca fui reprovada, mas também não tem como ser reprovado no ensino do governo, não tem. Só mesmo quem não quer estudar, quem vem pra escola só pra se divertir.

Bom é, no caso, o ensino público eu acho que ele facilita muito o aluno passar de ano. Acho que o aluno que estuda, que gosta de estudar não tem condições de ser reprovado no ensino público.

Professores reiteram a idéia da facilidade da aprovação, destacando que os processos avaliativos estão permitindo que os alunos prossigam nos estudos sem a base necessária: [Há a] *avaliação contínua que aproveita tudo o que o aluno faz. Então quando soma tudo ele consegue passar, (...) por causa de várias oportunidades que ele teve de pouquinho em pouquinho.*

Assim como na rede pública, também há críticas às facilidades de aprovação na rede privada, cujos alunos mencionam as chances para obter nota: (...) *o tanto que tu tem de oportunidade, de tu fazer prova, o professor dar todos os pontos de conceito, depois tem a recuperação, depois tem a reavaliação.*

Segundo alunos da rede privada, as taxas de reprovação nesses colégios são mais baixas porque existem diversos tipos de "ajudas" associadas a uma estratégia de marketing das escolas, já que um número excessivo de reprovações depõe contra a imagem do que se considera uma boa escola:

Acho que é muito difícil reprovar aqui no colégio. Eles ajudam demais. Prova de recuperação parcial, prova de recuperação final. Após, tem conselho de classe e em janeiro tem curso de férias. Aqui só reprova quem quer. (...) quase todos os nossos alunos passam. Eu acho que é por isso que têm tanta avaliação assim. Eles falam: "Não é melhor ficar bastante e deixar que eles passem, que aí pelo menos chega lá?". Ele pode chegar lá e falar: "Oh! No nosso colégio 1 em cada 100 repete de ano". Tipo eu acho errado a escola fazer essa política. Eles empurram o aluno pra passar de ano. (Grupo focai com alunos, escola privada, noturno, Curitiba)

Enquanto a comparação por dependência administrativa aponta uma maior concentração de alunos que já repetiram o ano na rede pública, quando se considera o turno, observa-se que o problema é mais grave no noturno do que no diurno nesta rede. As comparações por capitais também revelam uma grande discrepância entre o noturno e o diurno. No diurno, a maior proporção de alunos que já repetiram o ano (53,5%) é encontrada em Teresina e a menor (27,4%) em Curitiba. Para o noturno, tem-se o máximo de 74,6% também em Teresina. Note-se que na capital onde é menor a proporção de alunos do noturno que declaram ter repetido o ano, esta é ainda bastante alta: 40,8% no Rio de Janeiro (Tabela 7.10).

Chama a atenção a existência de grandes discrepâncias entre as taxas de repetência encontradas entre os alunos do diurno e do noturno quando se analisam os dados de uma mesma capital. Tomando-se como exemplo as maiores diferenças entre os dois turnos, elas são registradas em Porto Alegre e em Belo Horizonte, ambas com quase 30 pontos percentuais (Tabela 7.10).

TABELA 7.10 - Proporção e número total de alunos de escolas públicas do ensino médio, por turno de aula, segundo a repetência e capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital ²	Repetência	Turno (%)		Total
		Diurno	Noturno	
Belém ³	Sim	52,7	71,1	62,4
	Não	47,3	28,9	37,6
	Total	100,0 (37.050)	100,0 (41.027)	100,0 (78.077)
Belo Horizonte ³	Sim	39,1	65,9	55,8
	Não	60,9	34,1	44,2
	Total	100,0 (46.700)	100,0 (77.394)	100,0 (124.094)
Cuiabá	Sim	33,6	58,6	47,4
	Não	66,4	41,4	52,6
	Total	100,0 (8.739)	100,0 (10.813)	100,0 (19.552)
Curitiba ³	Sim	27,4	51,0	39,0
	Não	72,6	49,0	61,0
	Total	100,0 (34.094)	100,0 (32.819)	100,0 (66.913)
Goiânia	Sim	38,3	60,8	50,3
	Não	61,7	39,2	49,7
	Total	100,0 (28.098)	100,0 (32.158)	100,0 (60.256)
Macapá ³	Sim	47,7	66,1	57,8
	Não	52,3	33,9	42,2
	Total	100,0 (7.456)	100,0 (9.226)	100,0 (16.682)

TABELA 7.10 - (continuação)

Capital ²	Repetência	Turno (%)		Total
		Diurno	Noturno	
Maceió ³	Sim	53,0	65,6	61,1
	Não	47,0	34,4	38,9
	Total	100,0 (7.665)	100,0 (13.849)	100,0 (21.514)
Porto Alegre	Sim	46,7	73,8	56,1
	Não	53,3	26,2	43,9
	Total	100,0 (30.479)	100,0 (16.275)	100,0 (46.754)
Rio Branco	Sim	48,9	68,4	57,6
	Não	51,1	31,6	42,4
	Total	100,0 (6.201)	100,0 (4.946)	100,0 (11.147)
Rio de Janeiro ³	Sim	29,3	40,8	35,0
	Não	70,7	59,2	65,0
	Total	100,0 (94.891)	100,0 (94.476)	100,0 (189.367)
Salvador ³	Sim	48,4	71,1	57,0
	Não	51,6	28,9	43,0
	Total	100,0 (93.391)	100,0 (56.584)	100,0 (149.975)
São Paulo ³	Sim	12,6		12,6
	Não	87,4		87,4
	Total	100,0 (191.501)	...	100,0 (191.501)
Teresina	Sim	53,5	74,6	65,6
	Não	46,5	25,4	34,4
	Total	100,0 (13.542)	100,0 (18.314)	100,0 (31.856)

Fonte: UNESCO, Pesquisa ensino médio, 2002. Notas: Foi perguntado aos alunos: *Você já teve que repetir o ano? ...* Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que há uma associação entre as variáveis turno e repetência.

(3) Há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança de 95%.

Por seu lado, as experiências de alguns estudantes do noturno corroboram o registrado na Tabela citada: *Eu já [repeti] umas quatro vezes, só o primeiro ano três vezes.* A frequência de repetência pode ser de fato alta, acarretando inclusive a multirrepetência: *Eu vou falar uma coisa que vai chocar você. Eu repeti seis anos.*

Independentemente das escolas facilitarem ou não a aprovação, os dados apontam para o fato de que a reprovação e a repetência são realidades que fazem parte da vida escolar de muitos estudantes, o que leva à necessidade de se refletir sobre por que e como isso ocorre. Em seus depoimentos, os próprios estudantes e professores dão várias indicações dos motivos da reprovação e de suas conseqüências para suas vidas, como se verá a seguir.

7.2.2 As circunstâncias da repetência

Como assinalado anteriormente, muitas vezes os alunos usam o termo reprovação quando de fato estão falando da repetência. A repetência pode se relacionar com fatores externos à dinâmica escolar, ao cotidiano em sala de aula, à relação professor-aluno ou ao comportamento individual de ambos. Nesta subseção, estes fatores são levantados e problematizados a partir dos discursos de alunos e professores.

No plano dos fatores externos, é comum que os alunos de escolas públicas citem as greves como prejuízo ao seu desempenho de diversas formas: *Eu já perdi muito ano por causa das greves no colégio do Estado,* conta um estudante. Outro relata que repetiu dois anos por causa de greve: *Aí complicou a situação. Eu fiquei, fiquei, daí foi passando a idade.*

Uma greve longa ou a ocorrência de várias greves pode levar à repetência. A queixa mais comum é que, quando ocorre uma paralisação as aulas são interrompidas, o que prejudica a aprendizagem. Alguns alunos contam que mesmo após a retomada das aulas, a assimilação dos conteúdos costuma ser prejudicada: (...) *E depois voltou todo mundo de novo e não deu para continuar. Continuou o assunto, mas ficou daquele jeito. O que a gente tinha visto anterior, não sabia mais nada.*

Após a retomada das aulas, o ritmo é acelerado, o que dificulta a assimilação dos conteúdos e o cumprimento do programa: *Coisas que temos que aprender em dez dias, somos obrigados a aprender em quatro ou em cinco ou em três porque o resto é greve, né.*

No plano dos fatores ligados à dinâmica escolar, os alunos se referem aos professores como culpados por sua repetência. Nesta linha, destacam a falta de professores nas escolas, o que prejudica a aprendizagem do aluno:

Eu também já fui reprovada na oitava série. O que aconteceu foi que na época que eu estudava na escola (...). A falta de professores foi muito grande, principalmente na matéria de Matemática. Eu me dei mal, (...) não foi dado o assunto todo para a gente (...). Quando eu cheguei no ano seguinte, fui vendo os assuntos que eu nunca tinha visto na escola, não sabia o que era e fui tendo problemas. Aí acabei me dando mal e no final do ano fui reprovada. (Grupo focai com alunos, pública, diurno, Teresina)

Ainda em relação aos professores, a incapacidade de transmitir o conteúdo é citada: (...) *é uma consequência de não ter aprendido a matéria, de o professor não ter ensinado de forma que o aluno absorvesse a informação. A inabilidade do professor em lidar com os alunos, em atrair sua atenção para as aulas é também associada, pelos estudantes, à sua repetência: Já, eu já fui reprovado na escola pública duas vezes (...) foi justamente do professor não saber lidar com a gente (...). Porque assim, quando a gente está numa certa idade, a gente só pensa em brincar (...).*

O número excessivo de faltas de professores é outro fator que pode incidir na repetência dos alunos:

Eu acho que depende dos professores. Tem professores que não costumam dar [aula], nós temos professores que não vêm dar aula ou que vêm dar aula e ficam falando: "Ah, eu estou a fim de ir embora". Ficam conversando no telefone. Então, como ele vai reprovar o aluno se ele não comparece na escola? Ele não participa, ele não explica a matéria, ele não tem a capacidade de levantar da cadeira e passar a lição na lousa. (Grupo focai com alunos, escola pública, noturno, Macapá)

Outro condicionante para a repetência são as relações conflituosas entre alunos e professores, caracterizadas como "perseguição" ou

marcação, com o sentido de abuso de poder. A repetência relacionada a conflitos professor x aluno pode associar-se também à violência física:

Eu também fui reprovado na 3ª e fiquei muito "p...". E por causa do professor. A professora era meio louca. Se você fizesse uma conta errada ela batia na sua cabeça e eu agarrava no cabelo dela. Então ela pegou bronca de mim. Esse negócio de marcação existe. Como existe. (Grupo focai de alunos, escola pública, diurno, São Paulo)

O aluno, ainda que apresente críticas em relação aos professores relacionando a repetência às características de um mau professor (Ver Capítulo 6), é muito mais severo consigo, o que vai na linha de autculpabilização, fazendo eco com a corrente mais tradicional do debate sobre fracasso escolar.

Ao tomar para si a culpa pela repetência, os jovens silenciam sobre os condicionantes socioestruturais e sobre o lugar da escola na reprodução das desigualdades, assim como sobre as diferenças entre os distintos estabelecimentos escolares.

A socialização na escola, estimulando a baixa auto-estima, pouco exercício de uma visão crítica e as hierarquias colaboram para modelar um jovem conformista, que chama para si a responsabilidade pelo seu desempenho, a qual também é de muitos e da escola.

Em seus depoimentos, os estudantes levantam uma série de motivos, relacionados a seu comportamento e a sua conduta, que podem causar a reprovação: o desinteresse, a bagunça e a falta de maturidade são os principais. O desinteresse dos alunos, já apontado como um dos maiores problemas da escola (Ver Capítulo 6), é considerado também um dos maiores motivos de repetência: *Uma das maiores causas da reprovação é falta de interesse. Eu estou contando por experiência própria, porque eu era desinteressada na 5ª série, e me atrasei com isso.*

Apesar de existirem várias causas para a falta de interesse, chama a atenção que esta é tratada como uma condição do próprio aluno, já que depende de seu esforço pessoal querer ou não querer passar de ano. Desse modo, o aluno que não se interessa, que não se esforça o suficiente, merece o castigo da reprovação: (...) *devia reprovar mesmo e*

fazer de novo por castigo porque não está querendo aprender quando todo mundo está aprendendo ali.

A bagunça e a brincadeira ou formas de indisciplina foram também mencionadas como um dos principais problemas da escola em relação à repetência, e são atribuídos, pelos alunos, à sua idade e à falta de vontade de estar na escola: *Eu vi que eu fiquei para trás. Então, eu passei três anos numa série, mas foi totalmente brincadeira minha, entendeu. Quer dizer, não era que eu não soubesse nada, simplesmente estava no período da minha adolescência (...).*

Como a bagunça é um empecilho para o aprendizado - porque o aluno não presta atenção na aula - alguns consideram positivo o fato de terem sido reprovados, reforçando a idéia de que a reprovação é uma lição: (...) *foi melhor reprovar porque eu não sabia de nada eu só queria saber de brincar, de curtir.*

QUADRO 7.4 - Por minha culpa

Grupo focal com alunos, escola pública, diurno, Rio Branco Grupo focal com alunos, escola pública, noturno, Maceió

Eu já repeti uma série, e nessa série que eu repeti, a culpa não foi de nenhum professor, a culpa foi minha, porque eu era assim basicamente horrível, o pior da sala. Só que mesmo sendo o pior da sala tirava notas boas, só fiquei em matemática.

Eu também fui reprovado, mas por minha culpa mesmo. Novo. Só tinha uma turminha que gostava de bagunçar e perder aula. Por causa disso, eu fui reprovado.

Assim como o desinteresse, a indisciplina é tratada como um comportamento que depende essencialmente do aluno. Desse modo, ele também assume a culpa e a responsabilidade pela reprovação quando esta é motivada pela bagunça.

Enquanto alguns alunos assumem a culpa pelo fracasso na escola devido a uma falha ou um desvio de comportamento, outros contam que existem professores que usam a bagunça como critério para reprovar: *Eu estudava aqui na 3ª. Tipo, eu fiquei muito injuriado com a professora porque eu tirava notas boas e eu só fui reprovado porque eu fazia muita bagunça, entendeu?*

Seguindo a tendência de se autculpabilizar, os alunos associam a repetência à sua imaturidade, seja porque não se sentem preparados para levar os estudos a sério ou por falta de interesse. Consideram que tais problemas só podem ser resolvidos por eles mesmos, por meio de uma conscientização sobre o valor da escola e da educação.

Tem que ter uma certa idade para você dizer que é necessário, quer dizer, eu reprovei a 6ª série. Então eu não queria nada com nada, daí depois que eu reprovei eu me liguei que tem que pelo menos fazer a lição de casa, algumas coisas. Pelo menos estudar pra prova. Mas agora, por exemplo, vai ver que eu já tenho uma certa maturidade pra eu não precisar reprovar, não tem sentido reprovar não, porque me prejudica muito. Perder um ano. (Grupo focai com alunos, escola privada, diurno, Curitiba)

O início tardio na vida escolar também foi aventado como razão pela qual o aluno repete o ano: *Eu tinha dificuldade porque comecei a estudar com 13 anos de idade. Daí, ficou um pouco complicado porque fazer escola como adulto (...) daí, fica difícil de aprender bastante coisa.*

A análise dos depoimentos dos alunos revela que, embora citem uma série de motivos e causas para a reprovação, eles enfatizam a responsabilidade individual no próprio sucesso ou fracasso na escola. Algo parecido pode ser percebido no discurso dos professores. Em seus depoimentos eles tendem a reforçar a culpabilização dos alunos, transferindo a eles a responsabilidade pela reprovação: *Não vem a aula, não participa das aulas, não faz os trabalhos durante a sala de aula, não faz aquilo que é para ser feito em casa, não faz as avaliações, entrega em branco. (...) Tem mais é que reprovar.*

As escolas colocam ao alcance do aluno todas as oportunidades para alcançar o conceito mínimo para a aprovação e somente ante uma recusa do discente em se esforçar minimamente é que a repetência ocorre: *Atualmente, fica reprovado o aluno que quer (...), fica aqui até janeiro e se dá toda a oportunidade para o aluno (...) e a gente tem questionado isso muito. E que tem aluno que vem uma vez por mes.*

Outros professores acreditam que uma parcela dos alunos não aprende de forma satisfatória porque traz falhas de aprendizagem

acumuladas ao longo de sua trajetória escolar e que não podem ser rigorosos como desejam na avaliação. Se isso ocorresse, acreditam que o número de reprovados tenderia a aumentar.

QUADRO 7.5 - Não sabe a diferença entre ele e uma barata

Grupo focal com professores, escola pública, noturno, Salvador

E a reprovação é um reflexo da questão maior, que é o próprio sistema educacional. E eu vou lhe dizer uma coisa, a reprovação poderia ser maior, a quantidade de alunos que estariam reprovando. Se você realmente analisar a capacidade do aluno, se for rigoroso, se você for realmente cobrar de acordo com o que você dá, a reprovação vai ser bem maior. (...) como você pode ensinar um aluno Filosofia se ele não sabe a diferença entre ele e uma barata? Você chega na sala de aula e pergunta o que é o homem, eles olham um pra cara do outro e não respondem. Se perguntar para ele qual a diferença entre ele e um animal, ele não sabe lhe dizer qual é a diferença. Ele não sabe nem o que ele é.

No conjunto de depoimentos de professores, foram encontrados poucos que tratam a repetência como um problema institucional. Mas há quem considere que a escola estaria se mostrando incapaz de acompanhar o ritmo das transformações que vêm ocorrendo na sociedade e de atender às demandas dos alunos: *Eu acho que a reprovação é a falha do papel da escola. Eu acho que a escola está falhando em fazer uma leitura do aluno. Então, quem está falhando não é o aluno, são as escolas (...).*

A tendência de associar a repetência a causas externas à escola é reforçada pelos depoimentos a seguir, em que a família e as condições socioeconômicas são apontadas como causa do baixo rendimento do aluno.

Alguns professores referem-se ao pouco interesse da família em acompanhar o desenvolvimento do estudante, o que acaba por "sobrecarregar" o professor. Criticam que os pais exigem que os professores "cuidem" de seus filhos: *Como a gente comentou anteriormente eles vêm aqui e exigem que nós cuidemos muito dos filhos deles, mas em casa não há cobrança.*

Outros professores estabelecem uma relação entre repetência e condição socioeconômica do aluno, principalmente para aqueles que trabalham: (...) *os alunos alegam muito a questão de trabalho, vida profissional aí fora, condições de sobrevivência, problemas dentro de família, isso é, causa muito problema, dificulta a aprendizagem do aluno.*

Como se percebe, quando alunos e professores falam sobre as causas e os motivos que levam à reprovação e à repetência, poucos são aqueles que as encaram como um problema da escola ou da relação professor-aluno. Fica patente, nos discursos de ambos os atores, a tentativa de explicá-las ora atribuindo a responsabilidade aos jovens — em uma linha que reforça a autculpabilização dos alunos —, ora à família ou à sociedade. Essa postura se relaciona a uma valorização da repetência, que surge, como se verá a seguir, como um mecanismo legítimo de discriminar quem deve prosseguir nos estudos de quem não deve.

7.2.3 Repetência: visões positivas e negativas

Nesta subseção, mapeia-se visões de alunos e professores sobre a repetência. Prevalece, entre os estudantes, a tendência em valorizar a repetência como uma experiência positiva, a qual permite que eles mudem hábitos e amadureçam. Apesar disso, aqueles que já repetiram o ano relatam que experimentam uma série de sentimentos negativos, como o abalo da autoestima. Os professores tendem a considerar a repetência um instrumento válido para distinguir o estudante dedicado que assimilou os conteúdos ensinados e que se dedica daquele que não tem um rendimento nem um comportamento adequados.

7.2.3.1 As percepções dos alunos

Além de assumirem a responsabilidade pela repetência, quando ela ocorre, uma parcela considerável dos alunos acredita que *vale a pena repetir o ano*. Dentre os alunos que já repetiram, cerca de 1/4, na maioria das capitais pesquisadas, considera que vale a pena repetir. Em algumas capitais, quando se comparam estes com os que nunca repetiram, as proporções são próximas. Como as proporções de alunos que já repetiram e que encaram a experiência como positiva tendem a ser maiores, pode-se concluir que a repetência é mais valorizada pelos alunos que já passaram por ela (Tabela 7.11).

TABELA 7.1 1 - Proporção de alunos do ensino médio, por repetência, segundo a indicação de que vale a pena repetir o ano e capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital ²	Vale a pena repetir o ano	Repetência (%)		Total ³
		Sim	Não	
Belém	Sim	19,0	14,1	16,9
	Não	81,0	85,9	83,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Sim	26,3	22,5	24,4
	Não	73,7	77,5	75,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Sim	24,5	14,2	18,6
	Não	75,5	85,8	81,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Sim	22,7	15,2	17,9
	Não	77,3	84,8	82,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Sim	20,8	14,7	17,4
	Não	79,2	85,3	82,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Sim	13,5	9,4	11,6
	Não	86,5	90,6	88,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Sim	18,0	14,5	16,2
	Não	82,0	85,5	83,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Sim	23,4	14,1	18,4
	Não	76,6	85,9	81,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Sim	26,1	15,0	20,8
	Não	73,9	85,0	79,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Sim	23,0	12,6	16,2
	Não	77,0	87,4	83,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Salvador	Sim	27,5	21,0	24,8
	Não	72,5	79,0	75,2
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 7.1 1 - (continuação)

Capital ²	Vale a pena repetir o ano	Repetência (%)		Total ³
		Sim	Não	
São Paulo	Sim	29,3	19,0	20,4
	Não	70,7	81,0	79,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Sim	34,5	32,6	33,7
	Não	65,5	67,4	66,3
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Você acha que vale a pena repetir o ano? Você já teve que repetir o ano?*

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que há uma associação entre as variáveis indicação de que vale a pena repetir e repetência.

(3) Há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança de 95%.

O percentual de valorações positivas dentre os alunos que já repetiram o ano varia de 34,5%, em Teresina, a 13,5%, em Macapá. Entre os que não repetiram o ano, vai de 32,6%, em Teresina, a 9,4%, em Macapá (Tabela 7.11).

Tal postura, de acordo com os depoimentos a seguir, traduz uma aceitação: *é mais uma oportunidade para (...) aprender*. A racionalização do fato de repetir o ano se traduz por expressões como: (...) *ter rodado* significa *uma experiência boa*, (...) *melhor do que passar fraca*. Além disso, é considerada uma forma de aprendizagem: *Quem reprova e reconhece que [es]tava errado, cresce*, ou como diz um aluno, tem jovem que *não cresce enquanto não reprovar e não se conscientizar*.

Assim, apesar dos alunos objetivamente valorizarem a repetência, no plano subjetivo ela aparece como uma experiência ruim: *A gente fica arrasado, mas é bom, você acorda. Vê que precisa daquilo e começa a correr atrás*.

O crescimento ocorre porque a *reprovação* pode ser *uma maneira de se auto-avaliar*. Um estudante conta que a reprovação permitiu que ele percebesse que não foi determinado o suficiente, que ficou *um ano todo querendo alguma coisa e ao mesmo tempo não querendo*, (...) *enquanto outros colegas (...) queriam muito mais, conseguiram alcançar os seus objetivos*.

Os depoimentos indicam que o aluno não somente faz um "mea culpa", mas também considera que merece a reprovação — uma atitude

que reforça o comportamento comum entre os alunos de assumir, como indivíduos, a responsabilidade por problemas escolares, tal como visto no capítulo anterior.

Dentro dessa concepção, passar de ano e avançar nos estudos não é apenas um passo, uma etapa dentro da trajetória escolar do jovem, é um mérito conquistado com empenho, determinação e um comportamento apropriado e em conformidade com o que se espera do aluno: *O aluno que não estuda merece [ser reprovado] porque, já que ele queria passar no final do ano, por que não estudar todo o ano?*

A reprovação também é encarada como um instrumento para fazer justiça, para diferenciar os alunos desinteressados daqueles que se esforçam, que se dedicam para atingir suas metas: (...) *tem determinados alunos que não se esforçam (...) pra galgar sua vitória. E determinados alunos galgam e, por isso, conseguem e ainda têm que ajudar aqueles que não faz força nenhuma.*

A defesa da repetência prevalece nos depoimentos, mas ela não é uma unanimidade. Existem alunos que relativizam sua validade: *As vezes, é justa porque o aluno repete naquele ano que bagunçou, na matéria que não estudou. Mas, às vezes, é injusta porque o aluno não se identificou com o professor e não consegue estudar em casa.*

Embora os alunos defendam a repetência, quando passam pela experiência, eles vivenciam uma série de sentimentos negativos - que vão da decepção à vontade de abandonar os estudos. Além disso, é importante ressaltar que uma parcela significativa dos estudantes que já repetiram o ano considera que os reprovados são discriminados (Ver Tabela 7.12). Desse modo, a reprovação pode tornar-se um estigma capaz de relegar os alunos a situações menos favoráveis de aprendizagem, como, por exemplo, receber menor atenção dos docentes, ser avaliados de modo diferente dos demais e ser alvo de expectativas mais baixas de aproveitamento, conforme defendido por Gomes (1994).

Na maioria das capitais, aproximadamente 1/3 dos alunos que repetiram o ano sente a existência de discriminação. A maior proporção de estudantes que considera haver discriminação contra os reprovados está em São Paulo (40,0%) e a menor (25,8%) está em Belo Horizonte.

TABELA 7.12 - Proporção de alunos do ensino médio, por repetência, segundo a indicação de que alunos reprovados são discriminados pelos professores e capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital	Aluno reprovado é discriminados	Repetência (%)		Total
		Sim	Não	
Belém ²	Sim	28,9	29,2	29,0
	Não	71,1	70,8	71,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Sim	25,8	31,4	28,7
	Não	74,2	68,6	71,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Sim	28,0	34,6	31,8
	Não	72,0	65,4	68,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Sim	32,3	30,9	31,4
	Não	67,7	69,1	68,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Sim	31,9	35,8	34,1
	Não	68,1	64,2	65,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Sim	30,0	33,7	31,7
	Não	70,0	66,3	68,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Sim	28,8	32,1	30,5
	Não	71,2	67,9	69,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre ²	Sim	36,7	30,9	33,6
	Não	63,3	69,1	66,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Sim	29,2	28,8	29,0
	Não	70,8	71,2	71,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Sim	31,4	33,9	33,0
	Não	68,6	66,1	67,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Salvador	Sim	36,3	37,3	36,7
	Não	63,7	62,7	63,3
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA 7.12 - (continuação)

Capital	Aluno reprovado é discriminados	Repetência (%)		Total
		Sim	Não	
São Paulo	Sim	40,0	38,3	38,5
	Não	60,0	61,7	61,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Sim	28,9	30,7	29,7
	Não	71,1	69,3	70,3
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Você já teve que repetir o ano?*

Você acha que os alunos que já foram reprovados são discriminados pelos professores?

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que há uma associação entre as variáveis indicação de que vale a pena repetir e repetência.

(3) Há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança de 95%.

Muitas vezes, a reprovação desperta sentimentos negativos naqueles que viveram a experiência, minando a auto-estima dos jovens. São vários os depoimentos que dão indicações nesse sentido, em que os alunos relatam que se sentiram decepcionados, frustrados, tristes, com vergonha, rejeitados por não terem passado de ano. A repetência - como componente do chamado fracasso escolar — é vista como uma experiência negativa que colabora para a construção de uma "imagem desvalorizada" do aluno em relação a si mesmo, nos termos de Charlot (1997).

Esses sentimentos são traduzidos em uma série de adjetivos que podem ir da decepção à frustração. Uma aluna conta que se sentiu *péssima, horrível, me senti derrotada, senti vergonha, decepção, fracasso*. A humilhação é outro sentimento recorrente:

Eu acho uma coisa humilhante, que abala até o psicológico e a auto-estima, independente de você merecer ou não. É um não e ninguém gosta de levar um não. É um sinal de que você não pôde, desestimula você a continuar, pelo menos devia haver um incentivo. (Grupo focai com alunos, diurno, escola privada, Goiânia)

Eu me senti muito mal, muito mal mesmo, porque como ele falou, eu tinha notas boas. Mas eu fiquei com catapora, faltei demais, trouxe atestado mas não tive como recuperar os trabalhos. Aí eu repeti e a professora virou pra

minha mãe e falou: "E melhor ela repetir burra, e ano que vem aprender tudo de novo, do que passar sem saber nada". Me humilhou ainda. Eu me senti muito mal, desmotivada. (Grupo focai com alunos, diurno, escola pública, São Paulo)

Além da humilhação, há jovens que mencionam o sentimento de inferioridade em relação aos colegas, *porque todo mundo teve capacidade pra passar e você não teve aquela capacidade para passar. Mas é uma coisa que passa, você se recupera.* O sentimento de fracasso é sublinhado como experiência sentida frente aos colegas aprovados:

Eu repeti a 8ª e também achei ruim. Eu não tinha interesse na matéria. Eu ia mais para "zoar". [Pensava] No último semestre faço o trabalho e passo sem nada. Chegava na rua e os outros diziam: "Passei!" Eu ficava em um canto, e você ficava em um canto pensando que poderia estar como eles, felizes. Pegavam no seu pé. Fora a família. Foi um ano jogado fora. (Grupo focai com alunos, escola pública, noturno, São Paulo)

A repetência pode gerar um sentimento de perda de tempo, relacionado com os prejuízos para a concretização do projeto de vida do jovem, pois quem repete o ano fica "atrasado" para concluir o ensino médio, ingressar na educação superior ou no mercado de trabalho:

Então, eu vi que nesses três anos que eu fiquei numa série, meus colegas concluíram o 1º grau, tudinho. E eu sempre um ano a menos. Quando eu fui parar para ver onde eles estavam e eu estava, aí foi que eu pude perceber a importância dos estudos porque muitos deles estão terminando, já estão formados e trabalhando e eu estava ainda na mesma série. (Grupo focai com alunos, escola pública, noturno, Macapá)

Mas há os que qualificam a repetência como uma injustiça sofrida, eximindo-se de culpa:

[xinguei muito o diretor] porque me deixou reprovar. Quando foi novembro já faltando as últimas provas, eu tive que viajar e eu conversei com o professor: 'Professor, vou viajar; faça a prova antes comigo' e ele disse que não, que

depois ele fazia a prova comigo. Quando eu voltei de viagem já estavam praticamente baixando a portaria e [eu] falei com o professor. Fui atrás do professor, ele não estava aqui. Fui atrás dele na casa dele, no serviço dele para ele vir fazer a prova comigo. Aí ele veio. Quando ele chegou aqui, o [diretor] não aceitou que ele fizesse a prova comigo, então o X [diretor] me culpou, disse que eu que era a culpada e eu fiquei revoltada com o [diretor]. (Grupo focai com alunos, escola pública, noturno, Teresina)

É possível observar que a repetência aparece aos estudantes como algo paradoxal: se por um lado eles consideram que ela acontece por falta de compromisso com os estudos e que pode ajudá-los a mudar seus hábitos, por outro, eles se vêem em situação bastante constrangedora quando passam pela experiência de ter que fazer a mesma série novamente. Chama a atenção, mais uma vez, para a tendência dos jovens a se culpabilizar pela repetência, ainda que poucos se refiram às injustiças sofridas.

7.2.3.2 As percepções dos professores

Assim como os alunos, em vários depoimentos, os professores fazem a defesa da repetência, porque ela é um meio de diferenciar o aluno que não aprendeu, que não está habilitado a seguir adiante nos estudos, pois não assimilou o que foi ensinado: (...) *que adianta eu ficar sempre ajudando o aluno a passar? (...) Na faculdade é a mesma coisa. Ele vai se tornar um engenheiro. Vai construir um prédio e vai matar 10 mil pessoas literalmente, e aí?*

Dentro dessa lógica, a repetência é encarada como *uma forma de obrigar o aluno a estudar*, já que prevalece entre os jovens o desinteresse pelos estudos, na visão do professor:

Forque se você não (...) reprová-lo, ele não vai deixar de assistir "Sessão da Farde" para estudar física. Essa cultura de querer aprender não existe mais. Na nossa época a gente queria aprender. (...) Não existe mais isso, o aluno só estuda obrigado. Então se não tiver reprovação, se não tiver uma cobrança, ele não vai deixar de jogar bola pra estudar. Nunca! (Grupo focai com professores, escola privada, diurno, Belo Horizonte)

Percebe-se, em vários depoimentos, que a opinião dos professores é bastante similar à dos alunos, inclusive no que diz respeito à atribuição da responsabilidade pela repetência ao estudante: se ele é desinteressado, se ele não consegue assimilar o mínimo, ele não deve avançar nos estudos. O depoimento a seguir ilustra que a repetência como ato punitivo, não só é justificado, como esperada:

Eu sou a favor da reprovação. (...) Eu acho que a reprovação é uma forma de punir aqueles alunos (...) que não querem nada com a vida, que existem muitos, certo? (...) Como é que você vai formar um profissional, se ele não tem capacidade, certo? (...) Eu acho que a reprovação é a forma melhor de colocar o aluno no caminho para o aprendizado. Penso dessa forma. (Grupo focai com professores, diurno, escola privada, Maceió)

É também uma oportunidade para determinados alunos corrigirem seus erros e se tornarem mais responsáveis: *E para situar o aluno e ele se dar conta que está errado e que tem que partir de novo da marca zero e continuar para poder erguer a cabeça e ter responsabilidade.* Por isso, a repetência se torna um mal necessário: *a reprovação não pode ser encarada como uma punição, mas em alguns casos é necessário.*

Chama a atenção nos depoimentos acima que, de acordo com a visão desses professores, a repetência é conseqüência de um comportamento inadequado do aluno ou resulta de sua incapacidade ou falta de interesse em aprender. Ainda dentro dessa linha de responsabilização dos alunos, nos depoimentos de alguns professores aparece a idéia que a repetência é um meio de fazer justiça, de diferenciar os alunos dedicados daqueles que não levam o estudo a sério: (...) *A gente tem um bom aluno (...) que estuda (...), que se esforça. (...) Aí tem aquele aluno que vem levando o ano todo na brincadeira. Chega também no final do ano e passa. Onde é que fica a justiça com aquele aluno que estudou o ano todinho?*

E, para alguns, fazer justiça é reforçar a autoridade do professor: Ele vira para mim e fala assim: "Professor deixa de ser otário. Eu não fiz nada o ano inteiro e você me passou?"

Diferentemente do que ocorre com os alunos, alguns professores são mais críticos quanto à repetência. Os docentes contrários à repetência a consideram inapropriada, porque desestimula o aluno. Nos depoimentos,

surtem críticas ao caráter punitivo da repetência e ao sistema escolar como um todo, considerado equivocadamente e falho. Esses docentes consideram que ela consiste em um *instrumento de poder*, [que] *não serve para absolutamente nada*, como se percebe nos depoimentos seguintes.

QUADRO 7.6 - Sou contra

Grupo focal com professores, escola privada, diurno, Maceió Entrevista com professor, escola pública, diurno, Rio de Janeiro

A reprovação, (...) eu sou (...) contra, porque o processo (...) é troncho (...). eu passei um ano com um aluno e não consegui (...). Acho que é o próprio processo (...). Ele está errado.

A reprovação é mais um instrumento de expulsão dos alunos a quem a gente atribui a incapacidade, mas na verdade quem é incapaz é a própria escola, somos nós todos. Na verdade, é a própria sociedade que está reprovada.

Os críticos da repetência mencionam a necessidade de se fazer avaliações ao longo do ano letivo usando instrumentos diversificados e afirmam que com um acompanhamento efetivo do aluno e métodos diferenciados de ensino e de avaliação, a repetência poderia ser evitada:

Então você vai monitorando o menino, você vai ajudando o menino. O professor está vendo que ele está mal ali no conteúdo dele. Agora, você vai dando caminho, você vai, sei lá, cada um vai fazendo uma coisa. Agora, se chega a ponto que o menino, de fato, ele não quer, não adianta gente, tem que parar, tem que parar prá começar de novo. (Grupo focal com professores, escola privada, noturno, Belo Horizonte)

Alguns professores, assim como os alunos, expressam tristeza e frustrações com o fato de terem de recorrer à repetência:

O que eu posso falar da minha área, eu reprovoo um número de alunos que não me deixam nada satisfeito, muito pelo contrário, chega o final do ano eu fico meio deprimido. Você chega num momento que você não consegue, quer dizer você

imagina que os alunos vão conseguir um certo grau ali de conhecimento, se têm alguns objetivos acho que eles vão atingir aqueles objetivos e na grande maioria das vezes ele não conseguia chegar. Até que este ano eu resolvi adotar outra didática, outros métodos de ensino. Este ano eu resolvi fazer um trabalho mais gradual e eu acho que a reprovação vai ser bem menor. (Entrevista com professor, escola pública diurna, Rio de Janeiro)

Para alguns professores, o grande problema está *no modelo de ensino que a gente tem*, enquanto para outros o fracasso do aluno associam-se à incompetência do docente: (...) *essa reprovação ela parte de algum tipo de incompetência do professor, a incompetência de avaliar toda uma realidade, toda uma contextualização.*

A partir da análise do conjunto de depoimentos a favor e contra a repetência, vê-se que os professores se apóiam em idéias como a necessidade de fazer justiça e de reconhecer o mérito de alunos que se esforçam e são dedicados, atribuindo ao aluno a responsabilidade da repetência, reforçando o processo de culpabilização do estudante, já assumido por eles próprios. Quando são contra, mostram-se críticos ao caráter punitivo da repetência e defendem a necessidade de diversificar e aprimorar os métodos de avaliação.

Contudo, o fato de professores serem contra a repetência não implica a defesa dos mecanismos mais flexíveis de promoção do aluno, adotados no ensino médio em algumas Unidades da Federação³³. Ao contrário, muitos docentes se mostram críticos a esse tipo de proposta. A crítica inclui o sistema de ciclos, o qual é adotado no ensino fundamental, em algumas partes do país³⁴. Uma das idéias por trás de tal proposta é que cada criança

³³ Em estados como São Paulo, por exemplo, instituiu-se um sistema de promoção parcial no ensino médio, que faculta aos alunos que tenham sido reprovados em uma disciplina cursar a série seguinte, tendo que retomar apenas a disciplina que ficou em dependência (Zibas, 2001).

³⁴ O sistema de ciclos, também conhecido como progressão continuada, consiste em uma forma de organizar o currículo escolar segundo os ciclos de desenvolvimento da criança, em substituição às tradicionais séries. O sistema de ciclos vem se popularizando no Brasil desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, pois condiz com as propostas de organização do currículo previstas na nova legislação educacional. Vem sendo adotado principalmente em escolas públicas de ensino fundamental. Segundo o Ministério da Educação, em 1999, 23% dos cerca de 36 milhões de alunos matriculados no ensino fundamental naquele ano estudavam em escolas que adotavam o sistema de ciclos . (http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news00_11.htm. Acesso em 03/04/03)

tem seu próprio ritmo de desenvolvimento, o qual deve ser respeitado no processo de ensino-aprendizagem. Em tese, no sistema de ciclos, são adotados métodos de ensino e avaliação mais condizentes com o processo de desenvolvimento da criança e que possam favorecer o aprendizado. Assim sendo, dentro do sistema de ciclos, a reprovação e a repetência no fim do ano letivo são abolidas. A possibilidade de retenção só existe no fim de um ciclo. Essa proposta vem sendo criticada porque sua aplicação não estaria ocorrendo de modo adequado e muitas crianças estariam avançando nos estudos sem a devida assimilação de conteúdos e conhecimentos. Daí o fato de alguns chamarem a "progressão continuada" de "promoção automática".

Tanto os mecanismos mais flexíveis de avaliação no ensino médio quanto o sistema de ciclos no ensino fundamental fazem parte de políticas oficiais que visam a corrigir o fluxo, ou seja, reduzir o atraso escolar por meio do combate à repetência e ao abandono e da melhoria do rendimento dos alunos. Isso os leva a questionar as políticas oficiais que favorecem a adoção do sistema de ciclos (no caso do ensino fundamental) e de flexibilização dos mecanismos de aprovação dos alunos no ensino médio.

Geralmente, a principal crítica dos professores reside na maneira como essas políticas de correção de fluxo — o que inclui as propostas de flexibilização dos mecanismos e processos de avaliação — vêm sendo colocadas em prática, pois podem resultar na aprovação de alunos que não estariam preparados para seguir adiante nos estudos: *Eu acho a reprovação necessária. Não pode ter, você não pode ter uma sala de 51 alunos e todo mundo é aprovado. Isso não existe. Tem 50 aprovados.(...) tem sempre um ou dois que estão fora do processo.*

De acordo com alguns professores, as políticas de progressão continuada do ensino fundamental seriam, ainda, a causa do baixo nível do aluno que chega ao ensino médio:

Eu acho que aí começou os problemas que nós estamos enfrentado hoje, porque, a partir do momento que, [no] ensino fundamental não se reprovar mais, chegamos hoje no ensino médio com os alunos que não sabem fazer continha de divisão, por exemplo. (Grupo focai com professores, escola pública, noturno, Curitiba)

A gente que é do ensino médio até pode jogar a culpa para os outros professores porque, sinceramente, de quem é a culpa se o aluno vem sem aprender a ler? O aluno precisa saber ler e fazer algumas contas básicas. Nada muito difícil. Apenas as quatro operações. Eles não sabem ler. Se eles soubessem ler, resolveriam os problemas de física, matemática e história. (Grupo focai com professores, escola pública, noturno, Cuiabá)

Observa-se que, para alguns docentes, esses mecanismos de progressão continuada têm a finalidade política de melhorar as estatísticas oficiais da educação brasileira, sem que esta melhore se traduza em mais qualidade ou em reais benefícios para o aluno:

(...) O próprio governo, federal, estadual já tentou inventar uma porção de coisas para melhorar as estatísticas da educação do Brasil, mas é só número. Vara o governo federal basta decifrar alguns sinais gráficos, já diz que é alfabetizado. Então para o governo é isto. Ele já criou salas de aceleração, supletivo (...) É nada mais do que frustrar o jovem mais cedo porque ele termina o ensino fundamental e médio mais cedo, sem reprovação nenhuma, e depois não sabe o que faz com aquilo que ele não aprendeu. (...) (Grupo focai com professores, escola privada, diurno, Teresina)

Para outros, trata-se ainda de um equívoco, pois a intenção de democratizar o acesso dos jovens a uma educação de qualidade não condiz com a realidade, porque consiste apenas em um meio de facilitar o acesso a um diploma que acaba não traduzindo o mérito do aluno.

Essas políticas, segundo alguns professores, se traduzem em uma pressão para que eles evitem reprovar seus alunos. Mais do que isso, estabelece-se mecanismos que simplesmente desconsideram os critérios de avaliação do professor e acarretam a aprovação do aluno. O *professor reprova e o aluno não é reprovado*, como se aponta no depoimento a seguir:

Já começa conosco, nós somos obrigados a aprovar. (...) Analisar no conselho o aluno, de acordo com as normas da secretaria da Educação é para a gente aprovar todo mundo. O aluno sai da sala de aula reprovado, e você vê que, no ano seguinte, já não (...) está [por exemplo] no 1º ano (...). Ele é reprovado no conselho no final do ano e, em 2002, ele está na sala no 2º ano. E uma

magia que conseguem fazer na secretaria. É fantástico. Eu fico impressionada como o professor reprova e o aluno não é reprovado. Essa é uma realidade da educação hoje, porque o que importa é número. (Grupo focai com professores, escola pública, diurno, Salvador)

Sem a "arma" da repetência, o professor acredita que se vê sem o principal meio de garantir que os alunos estudem. Estes passam a acreditar que *basta estar na sala de aula* para ser aprovado.

Percebe-se que prevalece a defesa do mecanismo da repetência, onde os alunos e alguns professores consideram que cabe aos estudantes a maior parcela de responsabilidade e esforço para aprender e, conseqüentemente, ser aprovado ou reprovado. Outra linha de defesa da repetência decorre das críticas à maneira como propostas tais como os ciclos de aprendizagem e as políticas de correção de fluxo são colocadas em prática no cotidiano das escolas de ensino médio e, até, de ensino fundamental, considerando que as falhas de aprendizagem que alunos trazem do ensino fundamental prejudicam o rendimento deles no ensino médio.

No entanto, o que se percebe nos depoimentos, é uma tendência de o aluno assumir sozinho a responsabilidade pelo seu desempenho, pelo seu sucesso ou fracasso na escola. Esse comportamento reflete uma visão conservadora da escola, alinhada àquela corrente de pensamento, em voga até os anos de 1960, que associava as causas do baixo rendimento escolar diretamente aos alunos, sem questionar o contexto no qual eles estão inseridos. Os professores, embora um pouco mais críticos, em sua maioria também não percebem o conjunto dos fatores que influem no processo de ensino-aprendizagem e nos problemas daí decorrentes, sendo os mais graves deles a reprovação, a repetência e, em último caso, o abandono e a evasão escolar.

7.3 O ABANDONO DOS ESTUDOS

O abandono e a evasão escolar são outros acontecimentos preocupantes na trajetória escolar dos jovens. O abandono ocorre quando o estudante deixa a escola por algum motivo, externo ou interno, que o impede de terminar o ano letivo. A diferença em relação à evasão

é que, no caso do abandono, o aluno retorna à escola, ou no próximo ano letivo ou quando resolve os problemas que o impediram de dar continuidade aos estudos.

Viu-se que os alunos indicam as dificuldades enfrentadas ao passar pela experiência da reprovação e da repetência. No caso limite, as frustrações causadas pela retenção podem levar à evasão escolar. Nesse sentido, há um caso de abandono da escola bem específico e que vale a pena ser ressaltado: é aquele que ocorre quando os alunos estão a ponto de repetir o ano. Segundo Gomes (1999), esta é a "reprovação branca". Muitas vezes, os estudantes preferem abandonar a escola a ter que passar pela repetência, seja pela necessidade de trabalhar ou por considerar que não têm nota para passar, entre outros motivos.

Quando eu comecei a trabalhar, eu pensei em abandonar. Muitos alunos saem da escola pensando assim: "Ah, eu vou reprovar mesmo, então é melhor eu dizer que desisti". Eu não reprovei. Eu desisti e saí. (Grupo focai com alunos, escola pública, diurno, Cuiabá)

(...) As desistências começam do segundo período para o final, porque o aluno vê que ele já não tem nota que vá cobrir a passagem dele de ano. Aí, ele acha que aquele tempo vai ser perdido. O que adianta ele estar correndo para a escola, se ele sabe que não vai conseguir? Que vai ter que repetir tudo de novo? Do zero? Então isso aí é o maior índice de afastamento da escola. Pelo menos no turno da noite. (Grupo focai com alunos, escola privada, noturno, Teresina)

A percepção dos alunos é corroborada pelos professores, que consideram que *aquele aluno que já não conseguiu uma nota boa no primeiro bimestre, não conseguiu no segundo, aí no terceiro, já não vem mais*. A "reprovação branca" parece ser recorrente nas escolas públicas, principalmente no ensino noturno: *Eles abandonam a escola. Quando eles sentem que está pesando. Que eles não vão conseguir, eles vão abandonando*.

As deficiências de aprendizagem que o aluno traz de séries anteriores são outro fator que colabora para a "reprovação branca", segundo alguns professores. Eles ressaltam que, muitas vezes, os alunos

saem do ensino fundamental com uma formação deficiente e, por isso, têm dificuldade em acompanhar as disciplinas do ensino médio. Nessas condições, o medo do fracasso no final do ano eleva as possibilidades do aluno abandonar a escola:

Muitos passam para o 2º grau, sem ter preparo nenhum. Com essas escolas, que eles fazem o 1º grau em um ano. Então, quando chegam aqui, por mais que o professor baixe o nível, eles não conseguem acompanhar. Então, em abril e maio é a evasão. Muitos saem. (Grupo focai com professores, escola pública, noturno, Rio de Janeiro)

Além do abandono antes do término do ano letivo, há também outras estratégias adotadas pelos alunos para evitar a repetência. Professores afirmam que alguns, ao perceberem sua inevitabilidade, pedem transferência. Em geral, isso ocorre com alunos de escolas privadas, que pedem transferência para escolas públicas, onde supõem ser "mais fácil passar". No depoimento abaixo, um professor ilustra essa situação: *O aluno chega no mês de setembro, outubro, e sabe que não vai passar. Então, ele pede transferência e vai para um colégio que ele considera mais fraco. Lá ele faz passa e volta. Isto está sendo muito comum.*

O abandono ocorre quando o aluno interrompe os estudos durante o ano letivo e os retoma no ano seguinte. É, portanto, diferente da evasão, a qual se caracteriza quando o aluno pára de estudar. As estatísticas oficiais classificam como evasão as duas situações (abandono e evasão), pois são calculadas a partir da diferença entre o número de matrículas no início e no fim do ano. Nesse sentido, os dados apresentados por esta pesquisa são singulares, pois os alunos foram questionados sobre o abandono, ou seja, se já saíram da escola alguma vez e sobre as causas que os levaram a tomar tal atitude. A pesquisa também aborda os motivos que levam os jovens a retornar à escola.

Ao longo de toda sua trajetória escolar, cerca de 1/5 dos estudantes em onze das treze capitais pesquisadas já abandonaram os estudos pelo menos uma vez. A maior percentagem de estudantes que já abandonaram a escola é encontrada em Belém (27,3%), e a menor em Curitiba (14%) (Tabela 7.13).

O contingente de alunos de escolas públicas que alguma vez abandonaram a escola em sua trajetória escolar é bastante alto. Por exemplo, somam 191.422 estudantes no Rio de Janeiro e 150.399 em Salvador.

TABELA 7.13 - Proporção e número total de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo o abandono de estudo e capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital ²	Abandono de estudo	Dependência Administrativa (%)		Total ³
		Público	Privado	
Belém	Sim	31,3	3,3	27,3
	Não	68,7	96,7	72,7
	Total	100,0 (78.822)	100,0 (13.168)	100,0 (91.990)
Belo Horizonte	Sim	18,2	2,7	15,3
	Não	81,8	97,3	84,7
	Total	100,0 (124.964)	100,0 (28.736)	100,0 (153.700)
Cuiabá	Sim	18,5	3,4	15,7
	Não	81,5	96,6	84,3
	Total	100,0 (19.665)	100,0 (4.604)	100,0 (24.269)
Curitiba	Sim	17,0	4,0	14,0
	Não	83,0	96,0	86,0
	Total	100,0 (67.642)	100,0 (20.103)	100,0 (87.745)
Goiânia	Sim	26,1	1,8	22,1
	Não	73,9	98,2	77,9
	Total	100,0 (60.611)	100,0 (12.233)	100,0 (72.844)
Macapá	Sim	30,0	4,8	26,9
	Não	70,0	95,2	73,1
	Total	100,0 (16.891)	100,0 (2.385)	100,0 (19.276)
Maceió	Sim	31,5	6,3	21,1
	Não	68,5	93,7	78,9
	Total	100,0 (21.396)	100,0 (14.954)	100,0 (36.350)

TABELA 7.13 - (continuação)

Capital ²	Abandono de estudo	Dependência Administrativa (%)		Total ³
		Público	Privado	
Porto Alegre	Sim	22,6	2,6	17,3
	Não	77,4	97,4	82,7
	Total	100,0 (47.035)	100,0 (17.237)	100,0 (64.272)
Rio Branco	Sim	27,5	3,4	24,4
	Não	72,5	96,6	75,6
	Total	100,0 (11.147)	100,0 (1.624)	100,0 (12.771)
Rio de Janeiro	Sim	20,5		20,5
	Não	79,5		79,5
	Total	100,0 (191.422)		100,0 (191.422)
Salvador	Sim	25,4		25,4
	Não	74,6		74,6
	Total	100,0 (150.399)		100,0 (150.399)
São Paulo	Sim	3,5	3,7	3,6
	Não	96,5	96,3	96,4
	Total	100,0 (193.192)	100,0 (101.067)	100,0 (294.259)
Teresina	Sim	31,0	10,1	24,4
	Não	69,0	89,9	75,6
	Total	100,0 (31.944)	100,0 (14.705)	100,0 (46.649)

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Você já abandonou os estudos alguma vez? ...*

Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que há uma associação entre as variáveis dependência administrativa e abandono.

(3) Há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança de 95%.

Na análise por dependência administrativa, é nas escolas públicas que há mais casos de abandono. Maceió é a capital com maior percentagem de alunos que já abandonaram a escola (31,5%). A menor percentagem é registrada em Curitiba (17%). Na rede privada, 10,1% dos estudantes de

Teresina já abandonaram a escola alguma vez contra 1,8% dos estudantes de Goiânia. A maior diferença entre as duas dependências administrativas é encontrada em Belém, de 28 pontos percentuais.

Na análise por turnos, no caso das escolas públicas, observa-se que os níveis de abandono são maiores no noturno. A percentagem de abandono no noturno vai do máximo de 48%, em Porto Alegre, ao mínimo de 24,7%, em Belo Horizonte. No diurno, estes números variam de 13,8%, em Salvador, a 7,4%, em Belo Horizonte. A maior diferença entre os dois turnos é registrada em Porto Alegre, de 39 pontos percentuais (Tabela 7.14).

TABELA 7.14 - Proporção e número total de alunos de escolas públicas do ensino médio, por turno de aula, segundo o abandono de estudo e capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital ²	Abandono de estudo	Turno (%)		Total ³
		Diurno	Noturno	
Belém	Sim	13,7	47,2	31,3
	Não	86,3	52,8	68,7
	Total	100,0 (37.375)	100,0 (41.447)	100,0 (78.822)
Belo Horizonte	Sim	7,4	24,7	18,2
	Não	92,6	75,3	81,8
	Total	100,0 (46.878)	100,0 (78.086)	100,0 (124.964)
Cuiabá	Sim	9,9	25,5	18,5
	Não	90,1	74,5	81,5
	Total	100,0 (8.739)	100,0 (10.926)	100,0 (19.665)
Curitiba	Sim	7,7	26,7	17,0
	Não	92,3	73,3	83,0
	Total	100,0 (34.448)	100,0 (33.194)	100,0 (67.642)
Goiânia	Sim	11,0	39,4	26,1
	Não	89,0	60,6	73,9
	Total	100,0 (28.215)	100,0 (32.395)	100,0 (60.610)

TABELA 7.14 - (continuação)

Capital ²	Abandono de estudo	Turno (%)		Total ³
		Diurno	Noturno	
Macapá	Sim	13,5	43,3	3(,)
	Não	86,5	56,7	70,0
	Total	100,0 (7.525)	100,0 (9.366)	100,0 (16.891)
Maceió	Sim	12,7	42,0	31,5
	Não	87,3	58,0	68,5
	Total	100,0 (7.699)	100,0 (13.697)	100,0 (21.396)
Porto Alegre	Sim	9,0	48,0	22,6
	Não	91,0	52,0	77,4
	Total	100,0 (30.618)	100,0 (16.418)	100,0 (47.036)
Rio Branco	Sim	11,4	47,6	27,5
	Não	88,6	52,4	72,5
	Total	100,0 (6.201)	100,0 (4.946)	100,0 (11.147)
Rio de Janeiro	Sim	11,8	29,3	20,5
	Não	88,2	70,7	79,5
	Total	100,0 (96.062)	100,0 (95.362)	100,0 (191.424)
Salvador	Sim	13,8	44,6	25,4
	Não	86,2	55,4	74,6
	Total	100,0 (93.745)	100,0 (56.654)	100,0 (150.399)
São Paulo	Sim	3,5		3,5
	Não	96,5		96,5
	Total	100,0 (193.192)	...	100,0 (193.192)
Teresina	Sim	13,7	43,9	31,0
	Não	86,3	56,1	69,0
	Total	100,0 (13.630)	100,0 (18.313)	100,0 (31.943)

Fonte: UNESCO, Pesquisa ensino médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: Você já abandonou os estudos alguma vez? ... Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que há uma associação entre as variáveis turno e abandono.

(3) Há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança de 95%.

Ao se analisar os depoimentos dos professores, é possível perceber que o abandono e a evasão fazem parte do cotidiano da instituição escolar. De acordo com a experiência dos docentes, nas escolas públicas algumas turmas chegam a se reduzir pela metade durante o ano letivo: *A gente começa com uma turma com 35 alunos e termina com 20*. Os professores também identificam o problema como sendo maior nos primeiros meses de aula. *Normalmente, quem não abandona até os seis meses, dificilmente vai abandonar. A não ser quando acontece um problema sério*.

Segundo evidências de outras pesquisas, estabelecimentos de ensino chegam a matricular mais alunos, constituindo turmas excessivamente numerosas, como uma forma de "compensar" o afastamento por abandono ao longo do ano. Esse comportamento, que pode também induzir ao abandono (já que turmas muito lotadas tendem a ser um fator desfavorável ao processo de ensino-aprendizagem), ocorria em especial no período da noite, indicando o seu caráter socialmente regressivo (Castro, 2000b).

De acordo com a percepção dos professores, o problema é menor na rede privada: *Abandono e retorno quase não acontecem aqui. Assim como acontece na escola estadual, em que o aluno não aparece na escola dois meses e depois volta. Aqui não*. Alguns professores declaram que na rede privada o abandono é menor porque a escola está mais atenta à assiduidade dos alunos, e em maior contato com os pais: *Aqui na escola tem um controle muito grande da assiduidade dos alunos. Há esse abandono e depois voltam muito, até por ser uma escola particular, os pais se preocupam mais com isso*.

No que diz respeito às diferenças entre os turnos, os próprios professores identificam que há maior evasão no noturno: *No turno da noite aonde a incidência é maior, sempre tem ou a escola ou o supletivo, então o aluno procura o caminho mais curto*. Muitas vezes, o noturno também concentra os alunos mais velhos, que têm mais compromissos e conseqüentemente menos tempo para os estudos: *A turma dos alunos de 2º ano que estão numa idade mais avançada realmente eles quase não vêm pra aula*.

Diante do problema, alguns professores consideram importante tomar alguma atitude para conter a evasão; acham que a escola deveria *envolver mais o aluno* para que ele não interrompesse os estudos. Entretanto, devido às dificuldades e problemas que enfrentam - como o grande

número de turmas em que trabalham — os professores se sentem incapazes de acompanhar o aluno de modo a evitar o abandono: *O número de evasão é muito alto. Mas o que a gente vai fazer? A gente tem 11 turmas num colégio, mais umas cinco na outra, mais umas oito na outra, mais umas quatro na outra. Como que a gente vai fazer?*

Alunos e professores identificam, além da questão da iminência da repetência, outros motivos que desestimulam os estudantes e podem levar ao abandono da escola.

Os estudantes que já abandonaram a escola alguma vez durante sua vida escolar foram questionados sobre os motivos que os levaram a deixar os estudos. Os motivos mais citados foram, na maioria das capitais, em ordem de frequência: *teve que trabalhar, mudança de cidade ou bairro e cansaço/desmotivação; gravidez, falta de dinheiro; doença; reprovação*. Chama a atenção na Tabela A-7.4 (anexa) que em todas as categorias de motivos para o abandono, as taxas sempre são maiores na rede pública. Tal situação sugere que o abandono e possivelmente a evasão escolar são fenômenos de classe, relacionados a necessidades de sobrevivência e maiores problemas de conciliação entre estudo e experiências de vida extra-escola, assim como à inadequação das escolas em lidar com alunos com tais demandas. Não se descarta também a relação entre abandono, frustrações e desencantos com a escola.

A maior parcela de estudantes que citam a necessidade de trabalhar como razão para deixar a escola é encontrada em Belém 7,4%, o correspondente a 6.987 alunos. Em Salvador, essa proporção é de 7,2%, o que corresponde a 11.148 estudantes. No Rio de Janeiro, tem-se 6,4% de alunos nesta situação, correspondendo a 12.591 estudantes. A situação é comum, principalmente nas escolas públicas, onde os alunos são, em alguns casos, obrigados a optar pelo trabalho ou pelo estudo:

Eu também já tive que abandonar os meus estudos. Se não, já teria até feito uma faculdade, porque eu nunca repeti o ano. Então, para poder ajudar o meu pai, que eu fui criada com ele, eu tive que optar. Ou trabalhava ou estudava, por que não dava para eu fazer as duas coisas. (Grupo focal com alunos, escola pública, noturno, Rio de Janeiro)

Professôres também ressaltam como causa do abandono os problemas financeiros que levam à necessidade de trabalhar: *Evasão de alunos é ferrenha. O maior problema é não ter dinheiro para vir para a escola. O que ocorre principalmente no caso de alunos do curso noturno: "Ah, professora, eu não pude fazer o trabalho. Eu não pude vir a aula passada porque eu não tinha dinheiro pra pagar o ônibus, pra vir pra escola". As vezes, a escola fica longe de casa e eles já se sentem desestimulados.*

Essa falta de condições financeiras até para o transporte, que impede o aluno de ir à escola, evidencia a relevância dos custos indiretos para o aluno do ensino médio, inclusive quando ele frequenta escola pública e gratuita, o que representa um mecanismo de exclusão social (Cavalcante, 2002).

Alguns professores ponderam que a evasão, especialmente para os alunos do período noturno, se dá também quando o aluno ingressa no mercado de trabalho: *O aluno do noturno vai chegar um momento que ele tem que optar. Então, ele tem que passar a trabalhar por questão de sobrevivência. Ele acaba abandonando.*

O motivo *mudança de cidade ou bairro* é o segundo mais citado pelos estudantes para o abandono da escola (Tabela A-7.4, anexa). Ele aparece como um fator externo, muitas vezes relacionado com questões familiares. Nas capitais, a porcentagem máxima para esta razão aparece em Macapá, de 8,3%, correspondendo a 1.635 estudantes. Em segundo lugar aparece Teresina, com 7,2%, correspondendo a 3.440. Bem perto vem Rio Branco, com 7,1% de estudantes nessa situação, correspondendo a 928 alunos. Vale ressaltar que este é um fator de abandono que independe da vontade do aluno, dado que a mudança acaba ocorrendo em decorrência do trabalho ou de necessidades dos pais.

A mudança para um local em que o acesso à escola não é muito fácil também acaba atuando como um fator de estímulo à evasão escolar: *Meu pai teve que sair por causa do trabalho. Aí, onde a gente ficou, a escola ficava muito longe.*

Há casos em que as mudanças de residência com frequência acabam desestimulando o aluno, como no depoimento a seguir: *Meu pai se mudava muito de uma cidade para outra. Geralmente, chegava no meio do ano [...]. Não tinha vaga. Tinha que ficar esperando o próximo ano. E aquilo me deixava desmotivado.*

O motivo *cansaço ou desmotivação* apresenta percentuais muito próximos aos de alunos que indicam a mudança de bairro como uma das causas do abandono escolar. Em algumas capitais, a falta de motivação ou cansaço para continuar estudando chega a ser o segundo motivo mais citado. A maior percentagem de citações é encontrada em Rio Branco, de 7,0%, correspondendo a 916 estudantes. Em segundo lugar vem Porto Alegre, com 6,8%, correspondendo a 4.474 alunos. Logo após, Rio de Janeiro, com 6,0%, correspondentes a 11.806 estudantes. (Tabela A-7.4, anexa).

O cansaço aparece como um motivo para o abandono relacionado a outras questões, como o trabalho, por exemplo. Nesse sentido, há alunos que deixam de estudar por estarem cansados devido à dupla jornada, de estudo e trabalho: *Eu parei por causa que trabalhava, era muito cansativo. Eu parei sete anos de estudar, daí eu voltei e tô terminando.*

No caso da falta de estímulo, ela pode aparecer relacionada a um sentimento de falta de retorno do esforço feito pelo aluno: *No meu caso, foi por falta de estímulo para o estudo mesmo. Eu vi que estava muito difícil. Por mais que eu estava estudando, mas não estava dando resultado nenhum.*

As greves também são mencionadas como uma desmotivação que pode levar o jovem a abandonar os estudos temporariamente: *Eu estava começando a embalar, estava começando a ficar bom, a nivelar, daí vinha a greve. Isso desestimula a gente. Abandonava. Achava mais fácil abandonar.*

A falta de interesse dos professores também é citada pelos alunos como um fator de desmotivação: *Chegava aqui e cadê o professor? Não tinha professor. E aquilo foi me desestimulando.* Ou então o fato de estar matriculado em uma escola que não considera boa: *[Repeti] três anos no primeiro ano, aí no terceiro ano vim para (...) um colégio perrengo, um colégio balango velho. E estado, balango velho. Aí comecei a estudar e não vou estudar não. Aí parei de estudar.*

Alguns professores também consideram que a escola não está respondendo aos anseios dos jovens, o que contribui para a evasão: *A escola não é prazerosa pra realidade deles. E isso também força a evasão.*

Ter deixado a escola por ter ficado grávida também foi um motivo citado por estudantes que já abandonaram a escola alguma vez. Essa

porcentagem encontra seu máximo em Macapá, 6,1%, correspondentes a 1.209 alunas. Em seguida vem Belém, com 6,0%, correspondentes a 5.605 estudantes (Tabela A-7.4, anexa).

Um dos principais problemas encontrado pelas jovens mães é não ter com quem deixar o filho. Quando isso ocorre, não há outra saída a não ser abandonar a escola: *Eu já fiquei dois anos sem estudar, por causa da minha filha. Minha filha era pequena e a minha mãe era idosa. Não podia ficar com ela.* Mesmo quando é possível deixar o filho com parentes, há um certo sentimento de insegurança: *Eu achava ele muito pequeno para deixar ele em casa e vir estudar.*

Os alunos citam discriminações que podem ser reveladas em relação às jovens grávidas ou mães. As meninas não se sentem bem pela gravidez precoce e preferem deixar a escola: *Teve uma menina que saiu do colégio porque estava com vergonha dos colegas, por estar grávida. Aí ela preferiu sair do colégio.* E os professores consideram que poucas são as alunas que voltam à escola depois do parto, em função das obrigações domésticas que passam a assumir: *Algumas meninas, por serem mães, dizem que há a obrigação de ficar em casa. E elas largam a escola. Poucas são as que continuam.*

Além dos motivos já mencionados, outros fatores aparecem nos depoimentos como causas para o abandono dos estudos, tais como ter que se dedicar à família na doença ou por viagem; por envolvimento com drogas; ou por priorizar a diversão: *Eu não estava afim mais de estudar. Queria curtir a vida. Ia para boate. Dancei horrores. Namorei muito. Depois, voltei a estudar.*

Foi possível perceber que variadas são as causas que levam os estudantes a deixar a escola. A maioria delas relaciona-se a fatores externos ao processo de ensino-aprendizagem, como a necessidade de trabalhar, a mudança da família ou a gravidez. Entretanto, vale lembrar que a desmotivação também é citada em função do desinteresse pelos estudos, por causa dos professores ou das condições da escola. No que diz respeito aos fatores externos ao processo de ensino-aprendizagem, os alunos afirmam que retornam à escola quando resolvem os problemas que os levaram a abandoná-la. Este tema será tratado a seguir.

7.3.1 O retorno à escola

Os estudantes, ao falarem da experiência do abandono escolar, demonstram um certo arrependimento por terem interrompido os estudos. Muitos jovens que voltaram a estudar são críticos por terem alguma vez abandonado os estudos, e consideram que voltar a estudar é a melhor atitude a tomar: *Esse tempo que eu fiquei sem estudar foi o pior momento da minha vida. Mas eu voltei atrás e vi que nunca era tarde. Então, eu resolvi voltar a estudar. Eu acho que foi a melhor coisa que eu já fiz.*

Os estudantes que abandonaram a escola e depois retornam foram questionados sobre os motivos que os fizeram voltar a estudar. Os motivos para o retorno mais citados pelos estudantes foram: *porque quer subir na vida; para poder conseguir trabalho; porque sonha em ter o diploma; porque quer entender melhor o mundo, a vida; porque quer ser cidadão; porque resolveu os problemas que tinha antes* (Tabela A-7.5, anexa).

Os três motivos mais citados pelos estudantes para voltar a estudar se referem a um anseio de alcançar melhores condições socioeconômicas. Os alunos se mostram interessados na mobilidade social relacionada aos estudos e por isso retornam à escola pensando em um "futuro melhor".

O motivo *porque quer subir na vida* é mais citado em Belém e Rio Branco (19,0%). A menor percentagem é encontrada em Curitiba (8,6%) (Tabela A-7.5, anexa).

Os alunos se preocupam em concluir o ensino médio para que possam fazer uma faculdade e "ser alguém na vida": *Eu, parado, sem o ensino médio, eu não sou ninguém. Para poder ingressar numa faculdade e fazer uma disciplina para o seu futuro, você tem que terminar o 2º grau.*

O motivo *para poder conseguir trabalho* é mais citado em Macapá (16,0%). A menor porcentagem está em Curitiba (4,5%) (Tabela A-7.5, anexa). Nesse caso, os alunos - principalmente os do noturno - demonstram preocupação em atender as exigências e suprir as demandas do mercado de trabalho. Muitos retornaram conscientes de que a conclusão do ensino médio, na prática, é um pré-requisito para a garantia de um emprego: *Eu parei de estudar há três anos e retornei depois de três anos porque, se eu parar de estudar, bom emprego eu não vou achar. E eu conseguindo concluir o meu segundo grau, eu consigo.*

O motivo *porque sonha em ter o diploma* tem maior percentagem registrada em Macapá (13,9%). A menor percentagem é encontrada em Belo Horizonte (5,6%) (Tabela A-7.5, anexa).

Os estudantes apresentam também outras razões para o retorno, como a vontade de aprender, de entender melhor o mundo que os cerca, independentemente da idade em que se encontram:

Eu resolvi voltar, veja bem; a cada dia que eu estudar eu quero aprender mais ainda, por isso eu resolvi voltar. É difícil, mas só que, veja bem, é difícil a pessoa querer, mas depois que consegue é muito bom, então eu resolvi voltar e o que eu sei até os trinta e quatro anos, eu quero saber mais ainda, estou sempre buscando, sempre procurando, então por isso eu resolvi voltar pra saber as coisas.(...) (Grupo focai com alunos, escola pública, noturno, Cuiabá)

A preocupação com a educação dos filhos é também apontada como motivo para o retorno à escola:

Eu abandonei porque casei, fiquei grávida, aí abandonei a escola, dizia "Ah! Estou grávida, não vou pra escola" aí abandonei, trouxe meus meninos. Eu sentia necessidade não só por mim, como por eles. Eu ia ensinar uma coisa errada, eles "credo mamãe, a senhora não sabe nada". Já pensou o seu filho virar na sua cara e falar que você não sabe nada? Eu resolvi o quê? Estudar... (Grupo focai com alunos, pública, noturno, Belo Horizonte)

O retorno à escola é marcado por condições diferentes. Prevalece entre os alunos a idéia de que estudar é necessário, seja para se ter um futuro melhor, seja para atender a exigências familiares. Mas, além disso, vale lembrar que a vontade de aprender também é importante. A escola aparece assim, principalmente para os estudantes que retornam a ela, não apenas como um instrumento para se adquirir melhores condições de vida, mas também como o ambiente propício para se adquirir conhecimentos.

Nesta seção, foram analisadas as percepções de alunos e professores sobre problemas que incidem no cotidiano da escola e interferem negativamente nas condições de ensino e aprendizagem. O abandono da escola é mais um fator que marca a trajetória escolar já bastante fragmentada, principalmente dos alunos de escolas públicas. Alunos e professores concordam em relação aos motivos, na maioria das vezes indesejados, que afetam o desempenho escolar. Apesar de todos os problemas levantados em relação à escola, os alunos valorizam os conhecimentos e saberes que a escola lhes propicia. Eles tendem a apresentar uma visão idealizada da escola, principalmente em relação a possibilidades de mobilidade social via escolarização.

SUMÁRIO

- O aluno valoriza o aprendizado, mas acha que o que aprende na escola é insuficiente. O grau de insatisfação é maior na rede pública. Em algumas capitais, a diferença entre os resultados encontrados nas escolas privadas e públicas chega a quatro vezes.
- Mesmo que considerem insuficiente o que aprendem na escola, a percentagem de alunos que afirma que a escola ensina muito não é desprezível: cerca de 2/5 dos estudantes, na maioria das capitais. Esta percepção prevalece na rede privada.
- Em uma escala de 0 a 10, os alunos atribuíram nota 7 ao grau de conhecimento dos professores. Não há grandes disparidades regionais na avaliação dos estudantes. Considerando a dependência administrativa das escolas, percebe-se que as maiores notas foram atribuídas por estudantes de escolas privadas - estas são sempre maiores que 8. Na rede pública, as maiores notas concentram-se em torno de 7.
- Os alunos atribuem nota média 6,5 à capacidade dos professores transmitirem os conteúdos. A melhor avaliação é feita pelos alunos de escolas privadas, cuja maior nota atribuída é 8,5. Nas escolas públicas, a maior nota é 7,4.

- Deficiências dos professores e falta de vínculo do conhecimento ensinado com a realidade são duas das principais críticas dos estudantes em relação ao que aprendem na escola. Na visão deles, essas questões prejudicam o aproveitamento e tornam o ensino desinteressante.
- A *prova individual* é o instrumento mais utilizado para avaliação, segundo alunos e professores. Em segundo lugar, estão os *trabalhos em grupo apresentados em sala*. A depender da capital, o terceiro meio de avaliação mais usado pode ser *prova em dupla ou em grupo, exercício individual* ou *exercício em grupo*.
- Os alunos defendem a combinação de instrumentos de avaliação que contemplem suas características individuais e as situações em que possam ser desenvolvidas habilidades passíveis de serem aplicadas na vida profissional.
- As demandas dos alunos têm em comum a idéia de que a escola seja mais do que um espaço de transmissão de conteúdos disciplinares, mas também um espaço de discussão de temas e questões relativas ao cotidiano dos jovens, e que mais se focalize conhecimentos, competências e habilidades que lhes sirvam para uma inserção futura no mercado de trabalho.
- Os alunos elencam uma série de fatores que podem prejudicar seu desempenho escolar. Entre elas estão a *dificuldade em aprender* e a *falta de base*, ou seja, considerar que *o ensino fundamental foi fraco*. Assim como os alunos, os professores também mencionam a dificuldade em aprender como um problema enfrentado pelos alunos.
- A proporção de alunos que afirma já ter sido reprovados em alguma disciplina ao longo de sua trajetória escolar é alta. Chama a atenção que na maioria das capitais a proporção dos que nunca foram reprovados é mais ou menos duas vezes maior nas escolas da rede privada. A reprovação é maior entre os alunos do turno noturno.

- A frequência de casos de repetência também é alta. Em algumas capitais, cerca de metade ou mais dos alunos declaram que já repetiram o ano. Há diferenças amplas entre as escolas da rede pública e as da rede privada. Nas primeiras, na maioria das capitais, mais da metade dos alunos informa ter repetido o ano; nas escolas da rede privada, a proporção de alunos em tal situação é bem mais baixa, muitas vezes não chegando a 1/5 os que informam ter repetido o ano alguma vez. Quando se considera o turno, observa-se que o problema da repetência é maior entre os alunos que estão no noturno do que entre os que estão no diurno.
- Embora a incidência da reprovação e da repetência seja alta, os estudantes ressaltam que existe facilidade para passar de ano. Eles criticam o ensino público afirmando que há aprovações independentemente do nível de aprendizagem dos estudantes, apelando-se para distintos meios para que eles não repitam o ano. Os professores reiteram a idéia da facilidade da aprovação, destacando que os métodos de avaliação estão permitindo que os alunos prossigam nos estudos sem a base necessária. Na rede privada também há críticas às facilidades de aprovação assim como na rede pública. Os alunos mencionam as variadas chances para obter nota como estratégias de marketing dessas escolas.
- A repetência pode se relacionar com fatores externos à dinâmica escolar, a desencontros entre as exigências dos professores e o nível de preparo dos alunos, à relação professor-aluno, ao desinteresse dos alunos pela escola ou por algumas disciplinas, entre outros fatores. No plano dos fatores ligados à dinâmica escolar, os alunos costumam se referir aos professores como culpados por sua repetência. Nesta linha, destacam a falta de professores e a incapacidade em transmitir o conteúdo.
- Os alunos, ainda que apresentem críticas aos professores associando a repetência às características de um mau professor,

são muito mais severos consigo mesmos. Essa tendência de autculpabilização pela repetência faz eco com a corrente mais tradicional do debate sobre fracasso escolar, a qual destaca o aluno como principal responsável pelo seu desempenho.

- Os estudantes levantam uma série de motivos, relacionados ao seu comportamento e à sua conduta, que podem causar a reprovação: o desinteresse, a bagunça e a falta de maturidade são os principais. De forma geral, associam a repetência ao que consideram como sua imaturidade, seja porque não se sentem preparados para levar os estudos a sério ou porque não apresentam interesse suficiente pelo aprendizado.
- Os professores tendem a reforçar a autculpabilização dos alunos, transferindo para estes a responsabilidade pela repetência. São poucos os professores que tratam a repetência como um problema da escola. Há também uma tendência de associar a repetência a causas externas à escola, relacionando o baixo rendimento dos alunos às condições socioeconômicas de seu grupo familiar.
- Além de assumirem a responsabilidade pela repetência, uma parcela considerável dos alunos defende que vale a pena repetir o ano. Entre os alunos que já repetiram, cerca de 1/4, na maioria das capitais pesquisadas, considera a experiência válida. Tal postura pode traduzir aceitação, indicando que o aluno não somente faz um *mea culpa*, mas também considera que merece a reprovação, atitude que reforça o comportamento comum entre os alunos de assumir, como indivíduos, responsabilidade por problemas escolares.
- Para boa parte de educadores e educandos, passar de ano e avançar nos estudos não é um passo, uma etapa dentro da trajetória escolar do jovem, mas sim um mérito conquistado com empenho, determinação, e um comportamento apropriado e em

conformidade com o que se espera do aluno. A repetência também é encarada por muitos professores como um instrumento com finalidade institucional de repercussão coletiva: para fazer justiça, para diferenciar os alunos desinteressados daqueles que se esforçam, e que se enquadram nas metas escolares.

- Embora os alunos defendam a repetência, quando passam pela experiência eles vivenciam uma série de sentimentos negativos, que vão da decepção à vontade de abandonar os estudos. A repetência mina a auto-estima dos jovens: alunos relatam que se sentiram decepcionados, frustrados, tristes, com vergonha e rejeitados, por não terem passado de ano. O sentimento de discriminação por ter repetido o ano também é citado. Na maioria das capitais, aproximadamente 1/3 dos alunos que repetiram o ano informam que se sentem discriminados.
- Muitos professores também fazem a defesa da reprovação, considerada um meio de diferenciar o aluno que não aprendeu, que não está habilitado a seguir adiante nos estudos, pois não assimilou o que foi ensinado, daquele que se esforçou para passar de ano. Por essa lógica, a repetência é considerada uma forma de obrigar o aluno a estudar, já que prevalece entre os jovens o desinteresse pelos estudos, na visão de alguns professores. A repetência aparece então como um ato punitivo. A repetência é também um meio de fazer justiça, de diferenciar os alunos dedicados daqueles que não levam os estudos a sério.
- Percebe-se que, em muitos casos, a percepção dos professores é similar à dos alunos, sobretudo no que diz respeito à atribuição da responsabilidade pela repetência ao estudante: se ele é desinteressado, se ele não consegue assimilar o mínimo, ele não deve avançar nos estudos. Chama a atenção que, de acordo com a visão desses professores, a reprovação é consequência de um comportamento inadequado do aluno ou resulta de sua incapacidade ou falta de interesse em aprender.

- Por outro lado, diferentemente do que ocorre com os alunos, a crítica à repetência é mais difundida entre os professores. Os docentes contrários à repetência a consideram inapropriada, porque desestimula o aluno. Eles apresentam críticas ao caráter punitivo da repetência e ao sistema de ensino como um todo, considerado equivocados e falhos. Também mencionam a necessidade de se fazer avaliações ao longo do ano letivo usando instrumentos diversificados, e afirmam que com um acompanhamento efetivo do aluno e métodos diferenciados de ensino e de avaliação, a repetência poderia ser evitada.
- O fato de professores serem contra a repetência não implica a defesa dos mecanismos mais flexíveis de promoção do aluno, adotados em algumas Unidades da Federação, como a progressão continuada. Ao contrário, muitos docentes se mostram críticos dessas políticas porque elas estariam mascarando falhas de aprendizagem do aluno, o que os leva a questionar as políticas de mudança dos processos avaliativos e de correção do fluxo escolar. Professores expressam que por causa dessas políticas, as taxas de aprovação acabam sendo extremamente elevadas, mas não refletem um aprendizado real por parte dos alunos. Ao contrário, criam a ilusão de que o aluno está avançando, progredindo nos estudos, a qual acaba não se sustentando quando o jovem tenta uma vaga no mercado de trabalho ou na educação superior.
- As frustrações causadas nos alunos pela retenção podem até levar à evasão escolar. Nesse sentido, há um caso de abandono da escola bem específico chamado de "reprovação branca". Ela acontece quando os alunos percebem que vão repetir o ano, e para evitar as frustrações da repetência, acabam por abandonar a escola.
- Ao longo de toda a sua trajetória escolar, cerca de 1/5 dos estudantes em doze das treze capitais pesquisadas já abandonaram os estudos. Por dependência administrativa, é nas

escolas públicas que há mais casos de abandono e retorno à escola. No caso das escolas públicas, os alunos que mais declaram já ter abandonado os estudos estão no noturno.

- Na maioria das capitais, os motivos mais citados pelos estudantes que já abandonaram a escola alguma vez durante sua vida escolar foram, em ordem de frequência: *teve que trabalhar; mudança de cidade ou bairro e cansaço/ desmotivação; gravidez falta de dinheiro; doença; reprovação*. Em todas as categorias de motivos para o abandono, as taxas sempre são maiores entre os alunos da rede pública, onde também são mais frequentes os casos de abandono da escola.
- As causas que levam os estudantes a deixar a escola são variadas. A maioria delas relaciona-se a fatores externos ao processo de ensino-aprendizagem, como a necessidade de trabalhar, a mudança de residência ou a gravidez (entre as jovens). Entretanto, vale lembrar que a desmotivação em relação à escola, a uma disciplina ou a um professor também é citada.
- Entre os estudantes que abandonaram a escola e depois retornaram, os motivos para o retorno mais citados foram: *porque quer subir na vida; para poder conseguir trabalho; porque sonha em ter o diploma; porque quer entender melhor o mundo, a vida; porque quer ser cidadão; porque resolveu os problemas que tinha antes*. Os três motivos mais citados pelos estudantes para voltar a estudar referem-se a um anseio por alcançar melhores condições socioeconômicas. Os alunos consideram que para ter alguma mobilidade social precisam dos estudos, e retornam à escola, avaliada como necessária para um "futuro melhor".

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

No Brasil, conta-se com um acervo ímpar, que se avolumou nas últimas décadas, com o objetivo de revolucionar paradigmas educacionais sobre o ensino médio. São várias as falas competentes, desde lugares autorizados, como a academia e o Estado, com contribuições reconhecidas que deram lugar a políticas educacionais importantes e inovadoras, como as que configuram o programa de reforma. Visando a dar materialidade a determinações da Lei de Diretrizes e Bases, discutiu-se e se recomendou: a promoção da expansão do acesso e a progressiva universalização do ensino médio, considerado como parte da educação básica. Segundo a Constituição Federal de 1988, caberia ter como meta a "progressiva universalização do ensino médio gratuito"; a importância de formatar um ensino voltado para a integralidade e a transversalidade, conjugando conhecimentos, habilidades e competências; estímulo ao aprender mais do que ao saber, ou seja, pautado pelo "aprender a conhecer"; o investimento na melhoria da qualidade do ensino para que o ensino médio permita tanto a inserção em atividades produtivas, "aprender a fazer", como a entrada em nível educacional superior; a elaboração de currículos que transitem entre conhecimentos substantivos, educação para cidadania e por incentivar postura crítica, ética e criativa, o reconhecimento da diversidade social, sublinhando valores éticos, assim como, saberes comprometidos com ideais de justiça social, ou seja, que colaborassem com o "aprender a ser", "aprender a viver juntos" (Delors, 2001) e aprender a transformar.

O reconhecimento da juventude como um público singular do ensino médio traz em si a idéia de uma escola que deve integrar artes, atividades culturais, esportivas, práticas em novas tecnologias comunicacionais e conhecimentos socioexistenciais contemporâneos, próprios de sociabilidade juvenil. Uma escola sensível aos desafios que a sociedade de mercado tem imposto principalmente aos jovens das classes sociais de mais baixo poder aquisitivo, uma escola aberta com educandos como sujeitos, com voz ativa em seu cotidiano.

Esta é a idéia do Projeto Escola Jovem do Ministério da Educação (MEC), que tem um sentido de uma "revolução" paradigmática e está amparado por discursos políticos e intelectuais e ordenações programáticas para sua elaboração e implementação.

Mas, na prática, o ensino médio encontra-se ainda em fase de construção de sua identidade, como discute a literatura e se pôde verificar nesta pesquisa. O ensino médio não é considerado necessariamente estruturado na prática, ao nível de muitas escolas, por mais que amparado por projetos e válidas intenções, mas em fase estruturante.

E, portanto, oportuno mapear realidades, práticas, experiências e, sobretudo, ouvir vozes localizadas a partir de situações vividas por educandos e educadores e, principalmente, suas valorações, frustrações e expectativas, ou seja, vontades, necessidades e materialidades de várias ordens que podem colaborar ou inviabilizar projetos, inclusive a implantação da reforma do ensino médio.

As percepções, representações, sentimentos e emoções, estudados neste trabalho, aparecem como problemas sociais, em que, a partir da subjetividade dos atores, vai-se construindo, em conjunto, suas próprias experiências.

São tais saberes que mais explora esta pesquisa, que privilegia vozes diferenciadas de sujeitos que fazem da escola lugar de repercussão, transformação, crítica e re-apropriação de propostas pedagógicas perfiladas institucionalmente em outras instâncias. As vozes se tornam reais quando em vez de, tão somente, se analisar os mecanismos de fracasso, abandono, repetência, fala-se da experiência de tais fenômenos a partir da subjetividade dos atores e de suas

diferentes vivências, com suas distintas histórias particulares. Mescla-se a análise geral e sociológica com as experiências individuais, em um trabalho de vai e vem entre o subjetivo e o objetivo, e parafraseando Paulo Freire (1996) "a melhor maneira de lutar pela criança, pelo jovem, é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la".

São vozes múltiplas, de alunos, professores, diretores e outros membros da escola. Testemunhos de vivências diversificadas e que, muitas vezes, ilustram desigualdades que se dão no mundo escolar, reproduzindo segregações sociais, como os diferenciais quanto a distintos indicadores de qualidade e de acesso a recursos de várias ordens entre escolas públicas e privadas, turmas do turno noturno e do diurno, escolas em capitais do Norte e do Nordeste e em capitais do Sudeste e do Sul. De fato, documenta-se, ao longo da pesquisa, que as piores situações quanto ao acesso a recursos, tipos de espaços disponíveis e indicadores de insatisfação tendem a se concentrar nas escolas públicas. Mas, por outro lado, refletindo desigualdades sociorregionais, em muitos casos escolas particulares em capitais do Norte e do Nordeste apresentam condições mais precárias do que as públicas no Sul e no Sudeste. Alunos de turno noturno costumam expressar rancor ao compararem situações vividas com as de seus pares do turno diurno, reproduzindo a escola não apenas segregações e desigualdades, mas também antagonismos.

Que escola, que reforma, que ensino médio testemunham os jovens, e em que medida tais testemunhos se alinham ou conflitam com os de seus educadores?

Seguem-se os principais resultados das análises apresentadas neste estudo, considerando múltiplas vozes sobre temas que vêm galvanizando debates sobre o ensino médio, como suas finalidades e a proposta de reforma. Passa-se, então, às sínteses e inferências sobre temas, detalhados neste estudo, que colaboram para melhor compreender como vem-se estruturando o ensino médio, o chão que deveria ser objeto de decolagem de políticas públicas sobre tal nível de educação, como: as valorações sobre o espaço e a infra-estrutura das escolas; o clima escolar social, composto por múltiplas relações sociais, como as que se dão entre professores, diretores e alunos e as

mútuas identificações; e representações sobre o processo de aprendizagem e expressões do insucesso escolar, como as reprovações, repetências e casos de abandono e retorno à escola.

Antecede tais debates, breve referência às características sociodemográficas e culturais dos alunos e dos professores.

De forma geral, há predominância de representantes do sexo feminino entre os alunos, embora as diferenças entre a proporção de homens e mulheres não sejam muito significativas. Esses resultados vão ao encontro dos dados divulgados pelo INEP (2002), em que é possível perceber uma maior representação de mulheres no ensino médio em nível nacional.

Com relação à idade, em sua maioria, está em torno de 19 anos. Alerta-se para o fato de que é alta a proporção de alunos acima de 19 anos matriculados no ensino médio, o que caracteriza um quadro preocupante de atraso escolar nesse nível de ensino.

No que se refere à questão da identidade racial, dois fatores chamam a atenção: primeiro, predominam os jovens que se identificam como brancos e mestiços, com destaque para o primeiro caso. Segundo, embora a parcela de estudantes que se caracterizam como negros ainda seja inferior àquela que se vê como branco ou mestiço, é possível sinalizar para a ampliação de uma certa consciência étnico-racial, demonstrada pelo aumento das proporções dos que se auto-identificam como tal, em relação a outros estudos já realizados pela UNESCO.

Quando se comparam características socioculturais de alunos de escolas públicas e privadas é possível perceber uma desigualdade de situações. Os alunos de escolas privadas contam com situações mais favoráveis, como, por exemplo: pais e mães com escolaridade mais alta e acesso facilitado a bens de consumo que auxiliam na formação educacional e cultural, como o computador. É possível sinalizar a existência de exclusão digital entre os alunos de escolas públicas, que na grande maioria não têm acesso a computadores em suas residências e tampouco nas escolas onde estudam.

Ressalta-se lacunas na formação cultural, tópico no qual vem insistindo a UNESCO em diversas pesquisas (Castro *et al.*, 2001 e Minayo *et al.*, 1999, entre outros). Documenta-se a falta de acesso ou a

baixa frequência a atividades de lazer e cultura, como cinema, teatro, shows e museus por parte dos alunos, principalmente de escolas públicas, o que mais aumenta a responsabilidade da escola em possibilitar uma educação que contemple também o riso, a diversão e o saber que enriquece o espírito e informa sobre o acervo de civilizações.

Mudando o foco da análise dos alunos para os professores pesquisados, as seguintes características foram encontradas: um maior número de docentes do sexo feminino; predominância da faixa etária de 30 a 49 anos, sendo também expressivo o número daqueles que possuem menos de 29 anos, o que caracteriza a existência de um corpo docente relativamente jovem; uma grande maioria que se auto-identifica como branca e católica, características semelhantes às apresentadas pelos alunos.

Também é comum entre os professores a pouca familiaridade, posse ou uso de computadores e a baixa exposição a atividades de cunho recreacional e cultural, em particular no caso dos professores de escolas públicas.

Quanto à formação profissional, os dados indicam alguns avanços na concretização dos objetivos propostos pela LDB (1996), que estabelece que se deveria assegurar que em cinco anos (até 2006) todos os professores do ensino médio possuam diploma de nível superior. Mais de 90% dos professores pesquisados, de fato, possuem nível superior completo, corroborando os dados do INEP (2002) segundo os quais o ensino médio é o nível que mais se aproxima da meta estabelecida pela LDB.

No que se refere à situação funcional na escola, conclui-se que, embora a existência de professores com contrato temporário ou precário seja uma realidade, em quase todas as capitais pesquisadas o percentual de professores efetivos é maior.

O grau de satisfação com a renda é um fator importante a ser mencionado, principalmente porque a maioria dos professores pesquisados se declara insatisfeita com a renda obtida com o seu trabalho no magistério. Esse dado preocupa na medida em que tal insatisfação pode contribuir negativamente para o desempenho desse profissional.

Considerando o debate sobre as finalidades do ensino médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define esse nível como

uma etapa indispensável ao exercício da cidadania, ao acesso ao mundo do trabalho e aos níveis mais elevados de estudo, enfatizando a integralidade de tais parâmetros, o que sugere que não há prioridade de uma ou outra finalidade, ou o estabelecimento de hierarquias.

A vinculação da educação escolar ao mundo do trabalho e a prática social constituem-se em princípios definidos no segundo parágrafo do artigo 1º da LDB e, portanto, perpassam todos os níveis e modalidades de ensino. Esta proposta origina dois questionamentos: como preparar o aluno do ensino médio para "o mundo do trabalho e para a prática social"?

Nesta pesquisa, a primeira pergunta é respondida em duas frentes pelos diversos atores: uma que advoga a necessidade de profissionalizar tecnicamente, opondo-se a manter, nesse nível de ensino, apenas a dimensão propedêutica; outra que enfatiza a importância de preparar para o ingresso na educação superior, pois, nela, o estudante poderá, de fato, melhor competir no mundo do trabalho.

A segunda pergunta - como vincular o ensino médio à prática social? — traz a discussão sobre a preparação para a vida, para o desenvolvimento humano com vistas a uma ação social consciente, que seja sinônimo de transformação social.

A concepção de ensino médio defendida pela atual LDB visa a propiciar ao aluno o desenvolvimento de uma consciência crítica, da autonomia, da curiosidade intelectual e da formulação de juízos que orientem as suas decisões diante das circunstâncias da vida. A idéia é capacitar os jovens para o exercício da cidadania, para uma participação ativa no mercado de trabalho e para a busca contínua do conhecimento, considerado como meio e como fim da educação, o que lhes possibilitaria uma efetiva inserção social.

Entretanto, pode-se perceber que esse "novo ensino médio" não é realidade na grande maioria das escolas brasileiras. Predomina uma visão instrumental da educação média, principalmente no que toca às percepções de alunos e professores. Esses atores tendem a priorizar algumas finalidades em detrimento de outras. Em tal processo, a tendência é definir como serventia do ensino médio a aprovação no vestibular - como uma forma de acesso à educação superior - ou a preparação do aluno para o

mercado de trabalho. Tais objetivos condicionam que se privilegie a transmissão de informações e a reprodução de conteúdos no plano de habilidades e de conhecimentos relacionados ao modelado naquele exame ou ao exigido pelo mundo do trabalho.

Desta forma, tende-se a marginalizar conhecimentos e valores mais relacionados à educação para a cidadania, discurso que assume o caráter de intenção, mas sem a necessária materialização. Mesmo no plano do discurso sobre a importância de uma educação para cidadania, o que se concebe por cidadania não necessariamente abrange a complexidade conceitual do tema ou os distintos tipos de cidadania, como, por exemplo, o reconhecimento da diversidade, dos direitos humanos de diversos grupos e a importância de posturas antidiscriminatórias. O mais preocupante são os discursos discriminatórios evidenciando a existência de posturas racistas, sexistas e homofóbicas nas escolas.

Alunos, professores e demais membros da comunidade pedagógica entrevistados problematizam as finalidades da educação média segundo expectativas diversas, ou o que se espera da escola, o que - ainda que determinados por imposições sociais como a preparação para o mercado de trabalho ou para o vestibular — não se restringe necessariamente a uma visão limitada da escola de ensino médio como lugar com um papel neutro ou de mera transmissão de conhecimentos. Muitos consideram que o ensino médio, em particular pelo tipo de clientela com que lida, pode, potencialmente, transformar a vida dos seus egressos, propiciar a desejada mobilidade social e inculcar valores éticos para uma ação social cidadã.

Segundo testemunhos dos atores pesquisados, a principal finalidade do ensino médio é viabilizar o acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho.

Importante reconhecer que essas duas finalidades não se auto-excluem, pois o ingresso no mundo universitário é, também, uma qualificação para o mundo do trabalho, especialmente quando se considera que muitas oportunidades de empregos, que contam com reconhecimento social e melhor remuneração, pedem formação universitária.

O que se percebe é um grande interesse pela forma de mobilidade social que se considera que a educação superior pode oferecer.

A escolarização, para grande parte dos alunos, vincula-se à possibilidade de um futuro melhor, traduzida pela inserção na universidade e pela conquista de um posto no mercado de trabalho. Entretanto, a eleição da aprovação no vestibular como a principal finalidade do ensino médio faz com que a organização curricular desta modalidade de ensino fique restrita ao cumprimento do conteúdo programático exigido para a aprovação nesse exame. Este é um critério de avaliação da qualidade das escolas e do ensino por elas oferecido, trazendo uma série de implicações negativas e entraves à consecução das propostas da reforma curricular da educação média em curso.

Por fim, vale destacar que mesmo que se atribua grande importância à educação superior, educandos e educadores pesquisados demonstram em suas falas uma certa demanda por uma formação para a prática social cidadã.

A reforma do ensino médio é tema objeto de amplos debates pelos sujeitos da pesquisa.

Objetivando a sua implementação, o MEC promoveu a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e elaborou os novos Parâmetros Curriculares Nacionais para esse nível de ensino. Tais documentos contemplam, segundo seus formuladores, conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitam o aluno para a vida em sociedade, para o exercício de atividades produtivas e o desenvolvimento da subjetividade. Foram também definidas estratégias e políticas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e do espaço escolar, assim como para garantir sua expansão gradativa.

Embora acadêmicos e pesquisadores que se dedicam ao tema, em tese, reconheçam as necessidades de reformulações na organização do ensino médio, a maioria dos trabalhos é crítica quanto à reforma. Essas críticas focalizam a separação entre ensino médio e ensino técnico; os aspectos propriamente pedagógicos - tais como a centralidade dos conceitos de habilidades e competências - e o cronograma político adotado, que dificultou a participação mais efetiva de professores e outros membros da comunidade escolar nos processos de elaboração e implantação das novas diretrizes.

As críticas se assemelham, em alguns casos, à da realidade retratada pelos que estão na escola. O conhecimento dos objetivos e

pressupostos da reforma é privilégio dos docentes que têm acesso aos PCN e demais instrumentos explicativos, e, mais ainda, dos diretores e supervisores, que são os interlocutores entre as secretarias de educação e os professores. Mas informações coletadas evidenciam que os alunos são os que menos conhecem os pressupostos da reforma; muitos afirmam ter ouvido falar dessa iniciativa apenas por intermédio de jornais ou em programas de televisão.

Os professores, em geral, declaram possuir um exemplar ou ter acesso aos PCN, entretanto chama a atenção que uma parcela significativa de docentes declare não possuir uma edição própria e sequer ter a possibilidade de consultá-los.

As críticas se centralizam sobretudo nas fases de elaboração e implementação da reforma. Os professores se queixam por não terem sido chamados para participar do debate sobre os novos princípios do ensino médio. No processo de difusão dos pressupostos da reforma nas escolas, alguns professores foram obrigados a se organizar sozinhos, sem nenhum auxílio técnico. Em contrapartida, existem escolas em que esse processo se deu e está acontecendo de forma organizada, com o auxílio de especialistas e por meio de reuniões.

Há uma dificuldade entre os atores escolares de perceber mudanças, seja porque elas não existiram ou porque elas foram irrisórias se comparadas às necessidades de cada estabelecimento de ensino. Alguns alunos afirmam que apenas ocorreu uma mudança de nome, *de 2º grau para ensino médio*. Já vários professores alertam que o que vem sendo implementado pela reforma não é novidade e já vinha sendo realizado nas escolas.

Em meio ao processo da reforma, alguns entraves foram constatados. O despreparo dos professores é um fato, e eles reclamam por não receberem orientação adequada sobre como trabalhar de acordo com os princípios da reforma. As indefinições quanto à centralidade do vestibular na vida escolar é outro problema enfrentado pelos professores, que ainda não sabem como não priorizar a preparação do aluno para tal exame e sim a preparação para a vida. Os membros do corpo técnico-pedagógico enfatizam que esse impasse deveria ter sido objeto de uma reflexão junto às universidades, as quais deveriam rever

seu processo de seleção. Outro complicador é a falta de recursos que permitam maior exploração de formas novas de comunicação e ensino, como computadores, laboratórios, bibliotecas e outros espaços. Tal carência compromete a qualidade do trabalho dos docentes, bem como a implementação da reforma.

De forma geral, os atores da pesquisa compreendem que a reforma do ensino médio, assim como de qualquer outro nível de ensino, demanda um esforço conjunto da comunidade escolar com os formuladores de políticas, para que a realidade das escolas seja, de fato, contemplada. Insiste-se que, no caso da comunidade escolar, o debate com os alunos é importante, causando preocupação a falta de informações desses sobre a reforma.

O espaço é um dos componentes básicos do clima escolar. A dimensão espacial é crucial para a compreensão dos processos sociais que se dão em uma instituição como a escola e colaboram para reproduzir desigualdades e segregações sociais (Zanten, 2001). Não é ao azar que, na pesquisa, as escolas públicas se destaquem em termos de situações mais precárias e que os alunos das escolas públicas do turno noturno sejam mais críticos.

As instalações e os recursos materiais são elementos importantes na escola, na medida em que uma infra-estrutura adequada pode favorecer o processo pedagógico e a convivência social. Uma escola com boa infra-estrutura assegura um ambiente adequado e agradável para professores e demais integrantes da equipe escolar trabalharem, bem como oferece os recursos e as condições para que os jovens desenvolvam seu potencial.

Os efeitos de uma infra-estrutura inadequada vão além do processo pedagógico propriamente dito, influenciando a dinâmica da vida escolar. O sentimento de mal-estar ou insegurança em relação ao espaço contribui para o surgimento de ações destrutivas, na medida em que pequenos sinais de abandono estimulam a insegurança e a falta de cuidado em relação ao espaço comum. Desse modo, a precariedade e a inadequação da infra-estrutura prejudica a qualidade do relacionamento humano na escola.

A partir dos resultados apresentados neste estudo, percebe-se que são muitas as inadequações no que diz respeito à infra-estrutura,

sobretudo na rede pública. Alunos, professores e outros integrantes da equipe técnica discorrem sobre problemas de várias ordens - falta de limpeza e manutenção, número insuficiente de funcionários, inexistência de determinadas instalações e a dificuldade de acesso a elas, entre outros - que limitam e, por vezes, inviabilizam a aprendizagem e minam as relações entre os integrantes da comunidade escolar. Mencionam também a precariedade e a inadequação dos prédios escolares. Alguns prédios são velhos demais, outros são mal planejados, sofrendo, por isso, de problemas estruturais.

Mais do que a precariedade e falta de instalações e recursos propriamente ditos, chamam a atenção as referências às dificuldades relacionadas ao uso de instalações e equipamentos escolares. O que acontece com os centros de informática é exemplar neste sentido: muitas vezes, eles permanecem fechados ou são subutilizados porque professores não sabem usar um computador ou porque existe o receio de que os equipamentos sejam danificados. Desse modo, alunos e professores se vêem privados de recorrer a recursos pedagógicos que podem enriquecer a aprendizagem.

Outra ordem de problemas diz respeito às diferenças de oportunidade de uso e acesso às instalações, caracterizando um quadro de exclusão engendrado no cotidiano escolar. No caso das escolas públicas, esse problema costuma ser mencionado pelos alunos do noturno que demandam que todas as instalações da escola permaneçam abertas à noite. Em ambas as situações, caracteriza-se a desigualdade de possibilidades de acesso aos recursos e instalações, o que também implica oportunidades desiguais de desenvolvimento de habilidades e competências que os jovens consideram importantes para sua vida profissional e como cidadão.

A desigualdade de oportunidade de acesso fica patente quando se comparam as escolas privadas e públicas. Embora existam muitas restrições à qualidade da infra-estrutura dos colégios privados, as críticas são mais comuns entre estudantes e professores da escola pública. As críticas e demandas oriundas da rede pública, muitas vezes, dizem respeito a aspectos estruturais dos prédios escolares ou à falta de acesso a recursos essenciais, tais como os livros didáticos.

Esses resultados permitem inferir que os processos de exclusão que ocorrem na escola — e que se caracterizam pelas diversas formas de restrições de acesso aos recursos e a instalações mencionadas — têm um lugar: a escola pública e, mais especificamente, a escola pública noturna, a qual costuma atender justamente aos jovens oriundos das camadas sociais desfavorecidas e que, portanto, são mais vulneráveis. Desse modo, os resultados apontam para uma contradição em relação às expectativas em relação à escola: em vez de ser um lugar de integração social, ela acaba se tornando um espaço de reprodução dos processos de exclusão que se dão em outros níveis e planos da sociedade.

As relações sociais estabelecidas entre os vários sujeitos que vivenciam a escola conformam culturas, identidades escolares, também qualificam o clima escolar, influenciando a aprendizagem, o pertencimento, a auto-estima, o comportamento, tanto de educandos como de educadores, e a vida escolar, potencializando, por outro lado, sujeitos conformados, apáticos ou criativos e empreendedores. Segundo Blaya (2001: 111), tal clima se compõe de uma rede complexa de relações e percepções mútuas.

As imagens que discentes e docentes constroem um do outro e de seus pares, em certos aspectos, são convergentes e complementares; em outros, são ambíguas e, até mesmo, contraditórias.

Os professores, de uma forma geral, não têm uma visão negativa sobre os jovens, tendem a considerá-los como honestos, pacíficos e generosos, mas não deixam de ressaltar que os jovens também são rebeldes e malandros. Tais valorações genéricas tendem a mudar quando a referência são os seus próprios alunos. Estes são considerados comumente como o principal problema da escola, sendo classificados como desinteressados e indisciplinados.

Existe uma convergência entre essa percepção e a dos próprios alunos, que também costumam se considerar culpados de vários problemas da escola. Em relação à autopercepção desses atores, tanto de escolas públicas quanto de escolas privadas, mais da metade se considera um aluno ruim.

Tal visão negativa de si e de seus pares configura-se em "habitus" - disposições de atuar, pensar, perceber e sentir de determinada forma.

"O *habitus* é uma aquisição que se transforma em ser" (Bourdieu in Accardo, 1997: 117). Os alunos, e mesmo os professores, individualizam as críticas, sem questionar o papel da escola na construção de tal *habitus*, reificando-se assim um processo que é social.

Poucos problematizam, educandos e educadores, sobre porquês do desinteresse e da indisciplina dos alunos, além de referências a perfis individualizados e críticas a constituintes específicos da experiência escolar, como a qualidade do professorado.

Silencia-se sobre desencantos, frustrações ou sobre os tipos de expectativas que os jovens têm em relação à escola e sua factibilidade social.

Quando professores e diretores se referem a alunos desinteressados, de forma negativa, demonstram que têm uma visão ideal sobre os jovens que não se cumpre, possivelmente porque não corresponde a identidades possíveis destes.

Esquece-se que a escola é tanto um lugar de aprendizagem quanto de sociabilidade, de expressão de linguagens e buscas próprias, juvenis. Principalmente é, a escola, lugar que deveria propiciar tais buscas, permitindo o crescimento dos jovens.

A escola silencia sobre o fato de que o interesse se desperta e se estimula e que os alunos não são obrigatoriamente "os herdeiros" (Bourdieu e Passeron, 1964), ou seja, não valorizam naturalmente o trabalho da escola, a aprendizagem, e não consideram, muitas vezes, que os conhecimentos adquiridos tenham funções objetivas, mas sim os avaliam como obstáculos a serem ultrapassados. Insiste-se que o interesse não é natural, deve, pode e tem de ser despertado.

Não são apenas os alunos que se vêem ou são vistos como problema na escola, certos tipos de professores também. Discentes e docentes apontam também o absentismo, a incompetência e a falta de integração dos professores como alguns dos principais problemas da escola. É mais comum encontrar queixa contra os professores que faltam às aulas, em escolas públicas. Professores que faltam às aulas é um problema muito citado, tanto por alunos quanto por professores, ao passo que a incompetência é mais citada pelos alunos e a falta de integração, pelos professores.

Com tal contexto, o que significa ser um bom e um mau professor? Tanto as qualidades quanto os defeitos do professor foram agrupados

segundo critérios pedagógicos ou relacionais. As qualidades mais citadas pelos estudantes e pelos próprios docentes são de caráter pedagógico, ou seja: expressar-se com clareza, ter interesse em ensinar e saber ensinar. Nos aspectos relacionais, os estudantes conferem maior importância à amizade entre professores e alunos, ao passo que os docentes destacam mais o respeito pelas pessoas. Contudo, não basta possuir apenas uma ou outra destas qualidades. Todas precisam ser combinadas para configurar aquilo que educandos e educadores chamam de um bom professor.

Em relação aos defeitos de um professor também se observa uma convergência entre a percepção de discentes e docentes. Embora apresentem proporções diferentes, os principais defeitos apontados em um professor são os mesmos: não saber ensinar, ser estúpido ou mal-educado, ser arrogante ou autoritário, fingir dar aula e demonstrar desinteresse pelo aluno. Novamente, os aspectos pedagógicos se sobrepõem aos relacionais. Verifica-se que tanto os defeitos quanto as qualidades dos professores influenciam diretamente no processo pedagógico.

A convergência entre a percepção de alunos e professores também é observada na opinião que possuem sobre as qualidades de um bom diretor. Dos atributos mais importantes para um bom diretor, eleitos pelos alunos e pelos professores, quatro foram os mais frequentes, embora apresentem percentuais diferentes: estar sempre presente, ser capaz de ouvir as pessoas, ser capaz de garantir a qualidade do ensino e ter iniciativa.

As associações entre a forma que se qualifica o processo pedagógico e as relações sociais entre educandos e educadores são recorrentes. Contudo, tal processo é também avaliado por outras referências, discutidas a seguir.

A complexidade da sociedade atual, o ritmo das mudanças, a importância das tecnologias da comunicação e as demandas mundializadas desafiam a educação a não se contentar com saberes acabados, mas no investimento em capacidades e no hábito de continuar a aprender, mesmo após a conclusão dos estudos formais. Esta é uma das finalidades atribuídas à formação dos alunos, tal como explicitada nas diretrizes para o ensino médio.

Alunos, professores e demais integrantes da comunidade escolar indicam expectativas sobre o aprendizado e a relação com o saber, próximos aos princípios expostos, em particular a crítica contra a memorização de conhecimentos. No entanto, também se percebe que existe uma ampla distância entre idéias, propostas, expectativas e a realidade vivenciada nas escolas.

Ao mesmo tempo em que educandos e educadores tendem a defender uma aprendizagem dinâmica, com métodos de ensino e de avaliação diversificados, vinculados à prática, recorrendo-se a laboratórios e tecnologias computacionais, inúmeros depoimentos dão conta de uma realidade que ainda se baseia em técnicas convencionais — tais como a memorização e as provas individuais - para ensinar e avaliar os alunos. Observa-se ainda a distância entre a escola da reforma e a realidade quando se analisa a visão dos estudantes sobre a aplicabilidade e o sentido dos saberes: para eles, interessa o conhecimento e a informação que possam ser utilizados imediatamente no trabalho e na vida, numa concepção de conhecimento técnico próxima ao que se pretendia para os antigos cursos profissionalizantes.

O processo pedagógico se apresenta como o eixo da aquisição de saberes. O principal indicador de que há problemas nesse processo é o baixo rendimento, o qual pode se materializar na reprovação, na repetência e no abandono da escola.

Verifica-se que o baixo rendimento escolar abrange muitos alunos, entrelaçando-se a um clima permeado por frustrações, desencantos e acomodações, perdendo o aluno o desejo de estar na escola e de aprender. Constatou-se que a reprovação, a repetência e o abandono são problemas que afligem e afetam o cotidiano da escola, fragmentando a trajetória escolar de parcelas significativas de jovens.

A aprovação ou reprovação de um estudante, em tese, é o momento em que professores e demais integrantes da comunidade escolar têm a oportunidade de rever o trabalho realizado ao longo do ano letivo, avaliando não somente o outro, o aluno, mas também o processo pedagógico. De fato é quando se torna possível verificar se os métodos de ensino são adequados, se eles estão comunicando e despertando interesse. Nesse sentido, o fato de um aluno ser aprovado

ou reprovado pode ser reflexo do sucesso ou do fracasso da própria escola, das propostas pedagógicas adotadas e até do próprio sistema no qual a escola se insere.

Entretanto, alunos e professores tendem a tratar essas questões como sendo de ordem individual, associando o resultado obtido pelo aluno ao mérito, à justiça e ao interesse e à vontade pessoal. Tem-se assim mais um indicador do comentado habitus de autodesvalorização. Os alunos tendem a se culpar por seu fracasso escolar, qualificado por uma repetência ou reprovação. Esse tipo de percepção ajuda a mascarar e a ocultar a responsabilidade que a escola tem no sucesso ou no fracasso do aluno. Desse modo, as defesas e críticas à repetência, por exemplo, representam mais do que um confronto de opiniões divergentes sobre um determinado aspecto pedagógico. Por trás destes discursos existem concepções de como a escola deve ser e de como deve funcionar.

O abandono e a evasão escolar são também referidos na literatura como indicadores do que se denomina como fracasso ou insucesso escolar. Nesta pesquisa, capta-se o abandono escolar no plano da trajetória de vida dos alunos, o que alerta que não necessariamente abandono e evasão são fenômenos que se justapõem. É relativamente alta a proporção de alunos que abandonam e retornam à escola, principalmente na rede pública, onde tais casos em muito superam os encontrados nas escolas privadas - em algumas capitais cerca de um terço de alunos em escolas públicas já tiveram tal experiência.

São variadas as razões apresentadas para abandonar a escola, mas predominam as relacionadas com situações de classe, como a necessidade de trabalhar ou, em algum momento da história de vida, não ter meios para se manter na escola, questões que bem ilustram os condicionantes socioeconômicos exógenos à escola que reproduzem exclusões sociais. Contudo, muitos alunos abandonam a escola por ordenações endógenas, o que pode assumir diversas feições, desde as ligadas a indisposições com professores, violências, casos de repetência e reprovação, como frustrações com a qualidade do ensino e da aprendizagem. Há, portanto, que considerar que em muitos casos mesclam-se dois processos sociais: o aluno que abandona a escola e a escola que abandona o aluno.

Mas há que não reduzir um evento que entrelaça histórias de vida e condicionantes socioestruturais a uma ou outra causa. Por exemplo há marcas de gênero que junto com situações de classe podem induzir jovens a abandonar a escola - sendo comum a associação entre tal evento e uma gravidez ou uma união conjugai.

Captar o abandono à escola no plano da história de vida enfocando alunos também sugere uma singular inferência: a importância atribuída à escola, aos estudos em que pese as críticas feitas à escola, e ao próprio fato de que, em algum momento, por desencantos ou frustrações se tenha dela saído. De fato, os alunos que alguma vez abandonaram a escola e a ela regressam insistem que o fizeram por considerar importante tal gesto, em especial por aspirações de mobilidade social, sendo que, muitas vezes a importância de continuar os estudos lhes foi sugerida por necessidades sentidas no exercício de atividades remuneradas.

Em síntese, insiste-se em chamar a atenção para que além das tendências gerais, quanto a mapeamentos de situações e de percepções, que colaboram para identificar questões a serem enfocadas por políticas e programas de caráter universal, há uma significativa diversidade de casos que vão além das graves desigualdades sociais entre escolas públicas e privadas; entre escolas das capitais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e àquelas das regiões Sul e Sudeste; ou entre os turnos noturno e diurno.

Cabe ressaltar que a heterogeneidade de representações de educandos e educadores sugere que a complexidade do mundo escolar pede também a atenção e o acompanhamento contínuo e localizado, sensível às identidades múltiplas, por experiências específicas de cada escola e em particular às necessidades e subjetividades dos alunos.

Os diferentes significados de diferentes escolas para diferentes jovens são ressaltados por Dubet e Martucelli:

A escola não é somente desigual, ela produz consideráveis diferenças subjetivas: dá segurança a alguns e debilita outros. Alguns se formam na escola. Outros o fazem apesar ou contra ela (1998: 21).

Entrelaça-se ao abandono à escola e à evasão, assim como às críticas dos que a cursam, a possibilidade de que seja a escola que abandona os jovens, o que também se relaciona a um abandono da escola por instâncias decisórias e de gestão de políticas. Entre as múltiplas vozes registradas, a voz institucional da escola ecoa, assim como, insiste-se a demanda dos jovens por serem sujeitos participantes de políticas que lhe dizem respeito. As recomendações seguintes traduzem demandas de educadores e educandos, atores da pesquisa.

RECOMENDAÇÕES ³⁵

1. Ao contrário de outros países em desenvolvimento, o Brasil alcançou elevado nível de acesso ao ensino fundamental, levando parte dos seus concluintes a buscar o ensino médio, num processo de progressiva universalização. Esse fenômeno de transição para o ensino médio de massa, que vem ocorrendo em vários países, levou o Encontro Internacional de Especialistas em Ensino Médio Geral no Século XXI, reunido sob os auspícios da UNESCO, em Beijing (2001), a formar consenso em relação a vários pontos:
 - deve ser dada alta prioridade ao ensino médio;
 - os objetivos e funções do ensino médio devem ser redefinidos para o século XXI;
 - os países devem continuar empenhados nos objetivos do ensino médio de massa como mínimo em termos de políticas e oferta;
 - a democratização e a qualidade devem ser altas prioridades;
 - o ensino médio de massa requer diversidade de oferta, uma vez que a educação acadêmica tradicional já não é adequada para atender às necessidades dos estudantes, em termos da realização plena do seu potencial num contexto de rápida mudança econômica, cultural e social;

³⁵ Esta seção foi elaborada por Cândido Alberto Gomes, consultor da UNESCO.

- A educação para a vida deve incluir competências profissionais, obtidas em escolas e centros, segundo estratégias inovadoras e com custo/efetividade compatível;
- o papel dos educadores, seu *status*, integridade e empenho são essenciais para implementar de maneira bem-sucedida uma educação para a vida. Assim, a sua formação inicial e continuada tem uma função crítica;
- governos, órgãos públicos de múltiplos setores e a sociedade civil congregam esforços para a implantação bem-sucedida dessa nova fisionomia do ensino médio.

Considerando a presente pesquisa, verifica-se que as aspirações e manifestações dos atores pesquisados revelam congruência com as conclusões daquele Encontro.

2. A reforma do ensino médio no Brasil se revela ousada nos seus objetivos e meios, implicando mudança de paradigma. Esse passo gigante, dado ao nível legislativo precisa ser correspondido pela formação continuada dos educadores, coerente, por sua vez, com a disponibilidade de novas instalações e equipamentos, inclusive novas tecnologias da informação e comunicação, para que o ensino médio esteja em sintonia com o seu contexto histórico-social e em coerência com as normas específicas. É preciso, portanto, um amplo, duradouro e persistente projeto de investimento em pessoal e recursos materiais, com atenção para as disparidades entre Unidades da Federação.
3. No quadro citado de alta prioridade para o ensino médio, cabe estabelecer e implementar uma política integral que busque favorecer a nova profissionalidade docente. Como nenhuma reforma é parcial, é preciso se concentrar na pluralidade de dimensões, isto é: o salário, as condições de trabalho; a formação docente ou o estatuto que regula o trabalho; e a carreira (Tedesco e Fanfani, 2002). Dentre as responsabilidades que cabem ao poder público destaca-se a

tutela da qualidade de educação básica e conseqüentemente dos respectivos professores e da sua formação (Aguerrondo, 2002). Nesse sentido, cumpre reconhecer que a reforma do ensino médio precisa atingir tanto a formação inicial quanto a continuada dos educadores. As dificuldades constatadas pela pesquisa, de compreender e praticar a transversalidade, a interdisciplinaridade, o trabalho com projetos e outros elementos fundamentais resultam, em grande parte, da formação inicial hiperespecializada, que cria fidelidade a um único componente curricular, tratado com disciplina compartimentada em sala de aula (Braslavsky, 2001b). Embora as novas concepções devam permear a formação continuada, se a formação inicial não se modificar, a reforma se limitará a tentar corrigir continuamente uma árvore que já nasceu torta.

4. Para tanto, a gestão e o financiamento precisam ser amplamente redimensionados. Os dados da pesquisa revelam que o ensino médio cresceu e abriga novos grupos sociais heterogêneos, graças, sobretudo, à expansão das matrículas estaduais. Desse modo, suas proporções já não são as de um ensino minoritário, muitas vezes de elite, aninhado no ensino fundamental, dele dependente em relação a gestão, parte do pessoal, instalações e equipamentos. O seu financiamento já não pode se dar simplesmente com o compartilhamento dos recursos do ensino fundamental, mas precisa ser apropriado às novas circunstâncias. Nesse sentido, ao nível dos estados, o ensino médio se vê imprensado entre a subvinculação de recursos ao ensino fundamental e outros níveis de ensino e modalidades de educação, especialmente a demanda por educação superior estadual. Sob pena de se enfraquecer todo o sistema, inclusive a qualidade da própria educação superior, o ensino médio precisa adquirir financiamento adequado à obtenção da sua nova identidade e às demandas culturais de diferentes juventudes. Sem tal investimento, o ensino médio não passará de apêndice precário do ensino compulsório e,

quando for o caso, de ponte insegura para a educação superior. A criação de um fundo para a educação básica pode ser uma forma de concretizar esta concepção da nova LDB, que tem o horizonte de uma obrigatoriedade de pelo menos onze anos de estudos. Desse modo, o ensino médio poderá se tornar ensino de massa com qualidade.

5. Como reflexo da falta de financiamento apropriado à sua identidade de última etapa da educação básica, o ensino médio, segundo as evidências empíricas, enfrenta dificuldades ao nível da infra-estrutura e do pessoal. Foi o que revelaram os dados sobre as escolas e as imagens esperadas e captadas dos professores e gestores escolares. Esse hiato entre normas curriculares avançadas e uma realidade ainda deficiente remete à questão da qualidade e do custo, para a sociedade, os governos e os alunos, de permanecer mais três anos na escola. Se a qualidade do processo educativo é diluída, o esforço de famílias e jovens, enfim o esforço coletivo, conduz a modestos benefícios, como têm indicado os resultados do SAEB³⁶ e do PISA³⁷. A questão da qualidade é, pois, central para a decisão de constituir o ensino médio de massa. De outro modo, se os jovens são compelidos a permanecer estudando por mais alguns anos, sem os resultados esperados, a escola pode reduzir-se a uma instituição custodiana, que abriga os jovens por mais tempo, para que não fiquem na rua ou em outros locais, sem, entretanto, se traduzir em significativas conquistas sociais e relacionadas ao mercado de trabalho.
6. A questão da qualidade, amparada pelo padrão constitucional, remete, por sua vez, à democratização. Os dados desta pesquisa

³⁶ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, do Ministério da Educação. ³⁷ Programa Internacional de Avaliação de Alunos, coordenado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

apontaram para grandes diferenças de qualidade entre as escolas, sobretudo públicas e particulares. Se Anísio Teixeira se referia, nos anos 50, às desigualdades entre a "escola para os nossos filhos" e a "escola para os filhos dos outros", referindo-se à bifurcação entre ensino acadêmico e profissionalizante no nível médio, esse hiato pode estar hoje se delineando entre aqueles que podem e os que não podem pagar a escola média. Em outros termos, cabe ao país refletir se interessa a uma sociedade democrática manter a minoria de alunos que, segundo o SAEB e o PISA, aprende mais e a maioria que aprende menos. Nesse caso, a expansão do ensino médio seria iníqua para os alunos socialmente menos privilegiados, que teriam de permanecer mais tempo na escola para alcançar requisitos educacionais crescentes para o trabalho. Em outros termos, o aumento da educação serviria para uma inflação educacional, em que mais escolaridade seria exigida para obter as mesmas conquistas ocupacionais. Ou seja, a corrida teria aumentado o seu número de voltas, sendo que a maioria dos corredores se situaria em condições menos vantajosas que outros, sob a aparência do mesmo percurso. Entre essas desigualdades figuraria aquela que foi apontada pelos respondentes entre o ensino diurno e o noturno, o que deve ser sanado por programas que lidem com tais desigualdades.

7. Ainda quanto à democratização, dados da pesquisa indicam a presença de diversos mecanismos de exclusão social. Entre eles, apesar da gratuidade da escola pública, os alunos e as suas famílias arcam com diversos custos, como o transporte (relacionado à distribuição geográfica dos estabelecimentos), alimentação e o material escolar. Ao contrário do ensino fundamental, o nível médio não conta com programas de alimentação e livro didático. Evidências da literatura citada indicam que gestores escolares, tendo que improvisar fontes de recursos para o nível médio, não raro se vêem ante a necessidade de fazer justiça salomônica quando a fome dos alunos dos dois níveis de ensino é a mesma. Por outro lado, o custo do livro didático e a sua importância para o processo

educativo, segundo a literatura, representam um fator de diferenciação dos alunos quanto aos resultados. Esta é mais uma questão a refletir no equacionamento das questões financeiras.

8. A constituição de um ensino médio de massa implica níveis mínimos de igualdade para que a extensão do percurso escolar não se torne mais um foco dissimulado da geração de desigualdades, numa sociedade em si já tão desigual. A Bolsa-Escola é a melhor forma de garantia da sustentabilidade social dos jovens para que possam se dedicar aos estudos, não recorram ao abandono, ou em casos extremos à evasão escolar. Este Programa, se estendido à juventude é um estímulo à universalização do ensino médio, colaborando na erradicação da exclusão social.
9. O encaminhamento para o ensino médio de massa suscita, ainda, outras questões, relativas a diferentes aspirações dos alunos, captadas pela pesquisa. Aumentando a heterogeneidade do corpo discente, diversas são as demandas que se fazem a esse nível de ensino. Para um grupo numeroso, é a função propedêutica para a educação superior. Se já conseguiram chegar ao fim da educação básica, por que não avançar rumo a outro nível educacional e efetuar as conquistas sociais e econômicas dele esperadas? Por outro lado, alunos e professores destacaram a necessidade da formação profissional, para ingresso imediato no mercado de trabalho, além da educação para a vida. Ora, a LDB, ao estabelecer as finalidades do ensino médio, conferiu-lhe o caráter formativo há tanto almejado pelos educadores, basicamente como um prolongamento do tronco de educação geral. A legislação infralegal interpretou os seus dispositivos, estabelecendo separação entre o ensino médio e a educação profissional. Todavia, as falas de parte dos alunos reclamam o acesso a esta última, sem precisar de um vultoso esforço paralelo ou consecutivo ao ensino médio. As aspirações discentes não atendidas sugerem que a questão seja rediscutida, no sentido da democratização de oportunidades qualificadas da formação profissional, tendo como base uma sólida educação geral. Isso não significa um retorno ao antigo ensino

profissionalizante, que, de modo geral, não conseguia alcançar os objetivos nem da educação geral nem da preparação profissional, desvalorizando o técnico de nível médio. Ao se constituir um ensino de massa, com alunado altamente heterogêneo, o sistema educacional precisa ter a plasticidade necessária para atender a diferentes expectativas. Quando se uniformizam trajetórias educacionais corre-se o risco de esconder as diferenças sociais sem contribuir adequadamente para reduzi-las.

10. A notória atração da educação superior em face do ensino médio para grande parte dos alunos gera questões relativas à formação de um verdadeiro sistema educacional, coerente interna e externamente. O ensino médio é não raro apontado pelos atores como refém da preparação propedêutica que não é alta prioridade para as finalidades estatuídas pela LDB. Com isso, é preciso que os níveis de ensino e educação se articulem para evitar defasagens e incompatibilidades. Nesse sentido, é de se atentar para o disposto no art. 51 da LDB, que determina que as universidades, ao deliberarem sobre critérios e normas de seleção e admissão, tenham na devida conta o seu impacto sobre a orientação do ensino médio.
11. A situação da juventude brasileira, revelada por esta e outras pesquisas da UNESCO, entre outras, indica uma situação de perplexidade e de dúvidas em relação ao futuro. Pode-se mesmo afirmar que existe uma crise de perspectivas. Há, por exemplo, certo desalento em relação às instituições políticas e à própria democracia. O desinteresse e o desencanto pelos estudos de muitos jovens são ressaltados nesta pesquisa. Nesse sentido, é oportuno pensar estratégias de maior envolvimento dos jovens no processo de transformação da sociedade brasileira. Sob esse aspecto, os mais de 8 milhões de jovens matriculados no ensino médio merecem especial atenção, viabilizando-se formas em que mais participem como sujeitos de uma revisão crítica desse grau de ensino de forma a torná-lo um efetivo canal de utopias perdidas.

LISTA DE SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento.
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação.
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos.
ENCCSEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos.
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio.
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação.
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério.
FUNDESCOLA	Essa referência pode ser encontrada no texto de fracasso.
IBASE	Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas.
IBGE	Instituto Nacional de Geografia e Estatística.

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
MEC	Ministério da Educação.
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
	Programa Internacional de Avaliação de Alunos.
PISA	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.
SAEB	Secretaria Estadual de Educação e Cultura.
SEEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
SEMTEC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.
SENAC	Serviço de Informações Educacionais.
SIED	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.
UNDIME	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura.
UNESCO	Fundo das Nações Unidas para a Infância.
UNICEF	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional.
USAID	

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.1 - Número de escolas, turmas e alunos do ensino médio no universo segundo capitais das Unidades da Federação.....	38
Tabela 1.2 - Número de professores do ensino médio na amostra segundo capitais das Unidades da Federação	39
Tabela 1.3 - Número de escolas, turmas e alunos do ensino médio na amostra segundo as capitais das Unidades da Federação.....	42
Tabela 1.4 - Número de escolas do ensino médio substituídas na amostra segundo as capitais das Unidades da Federação	45
Tabela 1.5 - Quantidade de grupos focais realizados com alunos e professores e entrevistas individuais realizadas com diretores e supervisores, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002.....	49
Tabela 2.1 - Proporção de alunos do ensino médio, por sexo, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002	54
Tabela 2.2 - Proporção de alunos do ensino médio, por faixa etária, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002	55
Tabela 2.3 - Proporção de alunos de escolas públicas do ensino médio, por turno de aula, segundo faixa etária e capitais das Unidades da Federação - 2002	56
Tabela 2.4 - Proporção de alunos do ensino médio, por estado civil, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002	59
Tabela 2.5 - Proporção de alunos do ensino médio, por sexo, segundo estado civil e capitais das Unidades da Federação - 2002.....	59
Tabela 2.6 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo auto-identificação de cor/raça e capitais das Unidades da Federação - 2002	62

Tabela 2.7 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo identificação de cor/raça de seus alunos e capitais das Unidades da Federação - 2002.....	67
Tabela 2.8A - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a indicação das pessoas com as quais moram e capitais das Unidades da Federação - 2002.....	71
Tabela 2.8B - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a indicação das pessoas com as quais moram e capitais das Unidades da Federação - 2002.....	75
Tabela 2.9 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo escolaridade do pai e capitais das Unidades da Federação - 2002.....	77
Tabela 2.10 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo escolaridade da mãe e capitais das Unidades da Federação - 2002	80
Tabela 2.11 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo religião e capitais das Unidades da Federação - 2002	85
Tabela 2.12 - Proporção de alunos do ensino médio, segundo frequência a atividades culturais - cinema, teatro, shows, museus - e capitais das Unidades da Federação - 2002	88
Tabela 2.13 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a prática de cursos extra-escolares e capitais das Unidades da Federação - 2002	92
Tabela 2.14 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a indicação de que estuda/estudou língua estrangeira fora da escola e capitais das Unidades da Federação - 2002	95
Tabela 2.15 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo uso do computador na escola e capitais das Unidades da Federação - 2002	97

Tabela 2.16 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a posse de TV em cores no âmbito residencial e capitais das Unidades da Federação - 2002.....	99
Tabela 2.17 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a posse de som com CD no âmbito residencial e capitais das Unidades da Federação - 2002	101
Tabela 2.18 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a posse de computador no âmbito residencial e capitais das Unidades da Federação - 2002	102
Tabela 2.19 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo sexo e capitais das Unidades da Federação - 2002.....	106
Tabela 2.20 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo faixa etária e capitais das Unidades da Federação - 2002	108
Tabela 2.21 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo auto-identificação de cor/raça e capitais das Unidades da Federação - 2002.....	110
Tabela 2.22 -Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo religião e capitais das Unidades da Federação - 2002	113
Tabela 2.23 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo o número de vezes que foi ao cinema no último ano e capitais das Unidades da Federação - 2002.....	116
Tabela 2.24 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo o número de vezes que foi a shows no último ano e capitais das Unidades da Federação - 2002.....	118
Tabela 2.25 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo o número de vezes que foi ao teatro no último ano e capitais das Unidades da Federação - 2002.....	121

Tabela 2.26 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo o número de vezes que foi ao museu no último ano e capitais das Unidades da Federação - 2002.....	123
Tabela 2.27 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a posse de TV em cores no âmbito residencial e capitais das Unidades da Federação - 2002	125
Tabela 2.28 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a posse de som com CD no âmbito residencial e capitais das Unidades da Federação - 2002	126
Tabela 2.29 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a posse de computador no âmbito residencial e capitais das Unidades da Federação - 2002	128
Tabela 2.30 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a formação profissional e capitais das Unidades da Federação - 2002	130
Tabela 2.31 - Média do tempo de serviço dos professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002	134
Tabela 2.32 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo o ingresso no magistério por meio de concurso e capital das Unidades da Federação - 2002	135
Tabela 2.33 - Proporção de professores de escolas públicas do ensino médio, por forma de ingresso na carreira, segundo a formação profissional e capitais das Unidades da Federação - 2002	137
Tabela 2.34 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a situação funcional na escola e capitais das Unidades da Federação - 2002	141
Tabela 2.35 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a satisfação quanto à renda obtida e capitais das Unidades da Federação - 2002	144

Tabela 3.1 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo percepção da finalidade do ensino médio e capitais das Unidades da Federação - 2002	166
Tabela 3.2 - Proporção de alunos de escolas públicas do ensino médio, por turno de aula, segundo percepção da finalidade do ensino médio e capitais das Unidades da Federação - 2002.....	168
Tabela 3.3 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo percepção da finalidade do ensino médio e capitais das Unidades da Federação - 2002.....	170
Tabela 3.4 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo os planos para o futuro e capitais das Unidades da Federação - 2002	178
Tabela 3.5 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a opinião sobre o que é ensinado na escola e capitais das Unidades da Federação - 2002	183
Tabela 3.6 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a opinião sobre o que é ensinado na escola e capitais das Unidades da Federação - 2002	187
Tabela 3.7 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a opinião sobre se o que é aprendido na escola auxilia a pensar sobre o mundo atual e a sociedade e capitais das Unidades da Federação - 2002	203
Tabela 4.1 - Proporção e número total de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo o conhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e capitais das Unidades da Federação - 2002	240
Tabela 4.2 - Proporção e número total de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a posse da publicação dos PCNEM e capitais das Unidades da Federação - 2002	242

Tabela 4.3 - Proporção e número total de professores do ensino médio que não possuem os PCNEM, por dependência administrativa da escola, segundo a disponibilidade de consulta dos PCNEM e capitais das Unidades da Federação - 2002	246
Tabela 5.1 - Média da avaliação dos alunos do ensino médio sobre a qualidade das salas de aula, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002.....	300
Tabela 5.2 - Média da avaliação dos professores do ensino médio sobre a qualidade das salas de aula, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002	302
Tabela 5.3 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a opinião das salas de aula serem abafadas, quentes demais e capitais das Unidades da Federação - 2002	303
Tabela 5.4 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a opinião das salas de aula serem apertadas e capitais das Unidades da Federação - 2002	306
Tabela 5.5 - Média de alunos por turma dos professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002	308
Tabela 5.6 - Proporção de alunos do ensino médio que citaram "centro de informática" como prioridade na escola, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002	311
Tabela 5.7 - Proporção de escolas e alunos matriculados no ensino médio atendidos por laboratórios de informática, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002	313
Tabela 5.8 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a utilização de computador e internet nas aulas e capitais das Unidades da Federação - 2002.....	315

Tabela 5.9 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo o conhecimento de informática e capitais das Unidades da Federação - 2002	317
Tabela 5.10 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a indicação de que aprende computação e capitais das Unidades da Federação - 2002.....	319
Tabela 5.11 - Proporção de alunos do ensino médio que citaram "laboratórios (química, física, etc.)" como prioridade na escola, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002.....	322
Tabela 5.12 - Proporção de escolas e alunos matriculados no ensino médio atendidos por laboratórios de ciências, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002	324
Tabela 5.13 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a realização de aulas em laboratório e capitais das Unidades da Federação - 2002	324
Tabela 5.14 - Proporção de escolas e alunos matriculados no ensino médio atendidos por bibliotecas, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002	328
Tabela 5.15 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo o pedido de livros de português, gramática e redação pelos professores e capitais das Unidades da Federação - 2002	334
Tabela 5.16 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo o pedido de livros de matemática, física, química e biologia pelos professores e capitais das Unidades da Federação - 2002	335
Tabela 5.17 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo o pedido de livro de língua estrangeira (inglês, espanhol, etc.) pelos professores e capitais das Unidades da Federação - 2002	337

Tabela 5.18 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo o pedido de livros de história e geografia pelos professores e capitais das Unidades da Federação - 2002 339

Tabela 5.19 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a utilização de apostila e capitais das Unidades da Federação - 2002..... 342

Tabela 5.20 - Proporção de escolas e alunos matriculados no ensino médio atendidos por quadras de esporte, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002..... 345

Tabela 5.21 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a opinião sobre a falta de espaços para atividades desportivas e capitais das Unidades de Federação - 2002 346

Tabela 5.22 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a opinião de que a escola cria oportunidades para desenvolver-se fisicamente por meio do esporte e capitais das Unidades da Federação - 2002 350

Tabela 5.23 - Proporção de alunos do ensino médio que citaram "prática de esportes" extra-escolar, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades de Federação - 2002.....351

Tabela 5.24 - Proporção de alunos do ensino médio que citaram "mais esporte, mais quadras" como prioridade na escola, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002354

Tabela 5.25 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo os melhores locais de encontro com colegas e capitais das Unidades da Federação - 2002355

Tabela 5.26 - Média da avaliação dos professores do ensino médio sobre a qualidade do pátio, corredores e espaço externo, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades de Federação - 2002358

Tabela 5.27 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a indicação de que aprende artes e manifestações artísticas e culturais na escola e capitais das Unidades da Federação - 2002	360
Tabela 5.28 - Média da avaliação dos alunos do ensino médio sobre a qualidade da cantina, lanchonete ou refeitório, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002	363
Tabela 5.29 - Média da avaliação dos professores do ensino médio sobre a qualidade da cantina, lanchonete ou refeitório, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002	364
Tabela 5.30 - Média da avaliação dos alunos do ensino médio sobre a qualidade dos banheiros, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002	365
Tabela 5.31 - Média da avaliação dos professores do ensino médio sobre a qualidade dos banheiros, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002	366
Tabela 6.1 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a auto-avaliação e capitais das Unidades da Federação - 2002	392
Tabela 6.2 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo as qualidades mais importantes de um bom professor e capitais das Unidades da Federação - 2002	410
Tabela 6.3 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo as qualidades mais importantes de um bom professor e capitais das Unidades da Federação - 2002	412
Tabela 6.4A - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo os piores defeitos de um professor e capitais das Unidades da Federação - 2002	426

Tabela 6.4B - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo os piores defeitos de um professor e capitais das Unidades da Federação - 2002	428
Tabela 7.1 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a opinião sobre o quanto a escola ensina e capitais das Unidades da Federação - 2002.....	470
Tabela 7.2 - Média da avaliação da escola pelos alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo o conhecimento do conteúdo e a capacidade de transmissão dos professores e capitais das Unidades da Federação - 2002.....	474
Tabela 7.3 - Média da avaliação do método de ensino pelos alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002	480
Tabela 7.4 - Média da avaliação dos instrumentos de avaliação pelos alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades de Federação - 2002.....	481
Tabela 7.5 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo as principais dificuldades enfrentadas para estudar e capitais das Unidades da Federação - 2002	490
Tabela 7.6 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos para continuar estudando e capitais das Unidades de Federação - 2002.....	493
Tabela 7.7 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a reprovação e capitais das Unidades da Federação - 2002	498
Tabela 7.8 - Proporção de alunos de escolas públicas do ensino médio, por turno de aula, segundo a reprovação e capitais das Unidades da Federação - 2002.....	500

Tabela 7.9 - Proporção e número total de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a repetência e capitais das Unidades da Federação - 2002.....	502
Tabela 7.10 - Proporção e número total de alunos de escolas públicas do ensino médio, por turno de aula, segundo a repetência e capitais das Unidades da Federação - 2002.....	506
Tabela 7.11 - Proporção de alunos do ensino médio, por repetência, segundo a indicação de que vale a pena repetir o ano e capitais das Unidades da Federação - 2002.....	515
Tabela 7.12 - Proporção de alunos do ensino médio, por repetência, segundo a indicação de que alunos reprovados são discriminados pelos professores e capitais das Unidades da Federação - 2002.....	518
Tabela 7.13 - Proporção e número total de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo o abandono de estudo e capitais das Unidades da Federação - 2002	530
Tabela 7.14 - Proporção e número total de alunos de escolas públicas do ensino médio, por turno de aula, segundo o abandono de estudo e capitais das Unidades da Federação - 2002	532

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 6.1 - Proporção de alunos do ensino médio que citaram 'alunos desinteressados' como problema da escola, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002	378
Gráfico 6.2 - Proporção de professores do ensino médio que citaram 'alunos desinteressados' como problema da escola, por dependência administrativa da escola segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002	381
Gráfico 6.3 - Proporção de alunos do ensino médio que citaram 'alunos indisciplinados' como problema da escola, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002	386
Gráfico 6.4 - Proporção de professores do ensino médio que citaram 'alunos indisciplinados' como problema da escola, por dependência administrativa da escola segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002	387
Gráfico 6.5 - Proporção de alunos do ensino médio que citaram 'professôres que faltam às aulas' como problema da escola, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002	403
Gráfico 6.6 - Proporção de professores do ensino médio que citaram 'professôres que faltam às aulas' como problema da escola, por dependência administrativa da escola segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002	403
Gráfico 6.7 - Proporção de alunos do ensino médio que citaram 'professôres incompetentes' como problema da escola, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002	405

Gráfico 6.8 - Proporção de professores do ensino médio que citaram 'professôres incompetentes' como problema da escola, por dependência administrativa da escola segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002	406
Gráfico 6.9 - Proporção de alunos do ensino médio que citaram 'falta de integração entre professôres' como problema da escola, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002	407
Gráfico 6.10 - Proporção de professores do ensino médio que citaram 'falta de integração entre professôres' como problema da escola, por dependência administrativa da escola segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002	408
Gráfico 6.11 - Proporção de alunos do ensino médio que citaram 'estar sempre presente' como qualidade de um bom diretor, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002	440
Gráfico 6.12 - Proporção de professores do ensino médio que citaram 'estar sempre presente' como qualidade de um bom diretor, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002	441
Gráfico 6.13 - Proporção de alunos do ensino médio que citaram 'ser capaz de ouvir as pessoas' como qualidade de um bom diretor, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002	443
Gráfico 6.14 - Proporção de professores do ensino médio que citaram 'ser capaz de ouvir as pessoas' como qualidade de um bom diretor, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002	444
Gráfico 6.15 - Proporção de alunos do ensino médio que citaram 'ser capaz de garantir a qualidade do ensino' como qualidade de um bom diretor, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002	445

Gráfico 6.16 - Proporção de professores do ensino médio que citaram 'ser capaz de garantir a qualidade do ensino' como qualidade de um bom diretor, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002	446
Gráfico 6.17 - Proporção de alunos do ensino médio que citaram 'ser capaz de controlar a escola' como qualidade de um bom diretor, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002	449
Gráfico 6.18 - Proporção de alunos do ensino médio que citaram 'ser atuante, ter iniciativa' como qualidade de um bom diretor, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002	451
Gráfico 6.19 - Proporção de professores do ensino médio que citaram 'ser atuante, ter iniciativa' como qualidade de um bom diretor, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002	452
Gráfico 6.20 - Proporção de professores do ensino médio que citaram 'ser organizado' como qualidade de um bom diretor, por dependência administrativa da escola, segundo as capitais das Unidades da Federação - 2002	453

LISTA DE QUADROS

Quadro 3.1 - É balela	165
Quadro 3.2 - Serve para massacrar a gente	174
Quadro 3.3 - A escola pública quase não aprova ninguém	176
Quadro 4.1 - Estamos com muitas dificuldades	250
Quadro 4.2 - Agora toma. Te vira. Vai fazer	261
Quadro 4.3 - Professor Táxi	271
Quadro 5.1 - Está caindo aos pedaços.....	285
Quadro 5.2 - Banheiro Imundo	289
Quadro 5.3 - Política da roupa de domingo	293
Quadro 5.4 - Não temos acesso.....	294
Quadro 5.5 - Prioridades para a escola, segundo citação dos alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola - 2002.....	296
Quadro 5.6 - Não tem porta	301
Quadro 5.7 - Falam que tem computador	314
Quadro 5.8 - A Quadra de futebol é a Delegacia de Ensino	347
Quadro 5.9 - Nesse colégio tem de pagar	353
Quadro 6.1 - E uma geração de E.T que está aqui na terra	383
Quadro 6.2 - Professores faltosos	404
Quadro 6.3 - Só se importa consigo.....	438

Quadro 6.4 - Tem alunos que são turistas na escola e ela também é	442
Quadro 7.1 - A maioria aqui nem ler direito sabe.....	491
Quadro 7.2 - Não sabia preencher uma ficha de matrícula.....	494
Quadro 7.3 - Não tem como ser reprovado.....	504
Quadro 7.4 - Por minha culpa.....	511
Quadro 7.5 - Não sabe a diferença entre ele e uma barata.....	513
Quadro 7.6 - Sou contra.....	523

ANEXO-TABELAS

TABELA A-5.1 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo os maiores problemas da escola e capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital	Problema ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Alunos desinteressados	60,3	61,5	60,5
	Alunos indisciplinados	29,0	47,2	31,6
	Falta espaço	18,1	32,2	20,2
	Vizinhança perigosa	7,0	7,2	7,0
	Gangues que atuam dentro da escola	13,1	3,0	11,6
	Consumo e tráfico de drogas	3,0	2,4	2,9
	Alunos demais por sala	7,8	25,1	10,2
	Professores que faltam às aulas	43,2	4,3	37,7
	Professores incompetentes	17,3	8,5	16,1
	Não há professores suficientes	24,1	2,5	21,0
	Falta de integração entre professores	23,3	10,7	21,5
Direção Deficiente / Incompetente	27,2	15,9	25,6	
Belo Horizonte	Alunos desinteressados	64,9	54,5	63,0
	Alunos indisciplinados	44,3	46,7	44,7
	Falta espaço	27,8	36,9	29,5
	Vizinhança perigosa	12,3	7,0	11,3
	Gangues que atuam dentro da escola	10,4	4,7	9,4
	Consumo e tráfico de drogas	8,0	6,5	7,7
	Alunos demais por sala	17,3	35,0	20,6
	Professores que faltam às aulas	18,7	3,3	15,8
	Professores incompetentes	24,1	15,8	22,6
	Não há professores suficientes	4,1	1,3	3,6
	Falta de integração entre professores	21,4	14,1	20,0
Direção Deficiente / Incompetente	19,1	17,7	18,9	
Cuiabá	Alunos desinteressados	72,8	67,9	71,9
	Alunos indisciplinados	44,3	41,7	43,8
	Falta espaço	24,4	33,2	26,1
	Vizinhança perigosa	8,7	10,8	9,1
	Gangues que atuam dentro da escola	13,2	4,8	11,6
	Consumo e tráfico de drogas	11,2	5,8	10,2
	Alunos demais por sala	13,0	22,4	14,8
	Professores que faltam às aulas	20,7	8,3	18,3
	Professores incompetentes	22,2	13,7	20,6
	Não há professores suficientes	8,3	3,3	7,3
	Falta de integração entre professores	22,2	16,8	21,2
Direção Deficiente / Incompetente	19,5	14,9	18,6	

TABELA A-5.1 - (continuação)

Capital	Problema ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Curitiba	Alunos desinteressados	60,3	59,0	60,0
	Alunos indisciplinados	39,9	46,8	41,5
	Falta espaço	19,9	30,5	22,3
	Vizinhança perigosa	13,0	9,8	12,3
	Gangues que atuam dentro da escola	13,5	7,3	12,1
	Consumo e tráfico de drogas	9,5	6,4	8,8
	Alunos demais por sala	16,4	14,4	16,0
	Professores que faltam às aulas	22,3	5,6	18,4
	Professores incompetentes	21,5	20,5	21,3
	Não há professores suficientes	5,9	2,0	5,0
	Falta de integração entre professores	21,7	17,1	20,7
	Direção Deficiente / Incompetente	13,7	18,9	14,9
	Alunos desinteressados	71,5	52,0	68,3
	Alunos indisciplinados	44,2	39,7	43,4
Goiânia	Falta espaço	23,1	42,8	26,4
	Vizinhança perigosa	8,0	3,5	7,3
	Gangues que atuam dentro da escola	7,3	5,2	7,0
	Consumo e tráfico de drogas	6,4	3,3	5,9
	Alunos demais por sala	10,1	25,8	12,7
	Professores que faltam às aulas	20,1	3,5	17,4
	Professores incompetentes	22,5	10,7	20,6
	Não há professores suficientes	7,5	1,4	6,5
	Falta de integração entre professores	25,3	15,0	23,6
	Direção Deficiente / Incompetente	19,4	13,3	18,4
	Alunos desinteressados	65,8	60,6	65,2
	Alunos indisciplinados	35,5	43,4	36,4
	Falta espaço	19,4	49,6	23,1
	Vizinhança perigosa	9,5	0,9	8,4
Macapá	Gangues que atuam dentro da escola	12,8	2,6	11,6
	Consumo e tráfico de drogas	4,7	3,1	4,5
	Alunos demais por sala	17,0	19,0	17,3
	Professores que faltam às aulas	27,8	20,8	26,9
	Professores incompetentes	17,8	6,2	16,4
	Não há professores suficientes	16,9	5,7	15,5
	Falta de integração entre professores	14,9	18,1	15,3
	Direção Deficiente / Incompetente	21,6	14,6	20,7

TABELA A-5.1 - (continuação)

Capital	Problema ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Maceió	Alunos desinteressados	58,3	60,7	59,3
	Alunos indisciplinados	32,5	38,6	35,0
	Falta espaço	11,4	36,8	21,8
	Vizinhança perigosa	8,6	6,0	7,5
	Gangues que atuam dentro da escola	5,7	3,6	4,9
	Consumo e tráfico de drogas	8,6	5,1	7,2
	Alunos demais por sala	5,2	18,0	10,5
	Professores que faltam às aulas	31,3	16,9	25,4
	Professores incompetentes	16,4	17,7	16,9
	Não há professores suficientes	45,1	4,0	28,3
	Falta de integração entre professores	18,4	17,7	18,1
	Direção Deficiente / Incompetente	20,9	25,1	22,6
Porto Alegre	Alunos desinteressados	67,9	61,6	66,2
	Alunos indisciplinados	33,3	45,0	36,5
	Falta espaço	25,2	24,3	25,0
	Vizinhança perigosa	12,2	11,1	11,9
	Gangues que atuam dentro da escola	6,3	7,2	6,5
	Consumo e tráfico de drogas	12,7	8,6	11,6
	Alunos demais por sala	7,2	14,4	9,2
	Professores que faltam às aulas	25,1	5,1	19,7
	Professores incompetentes	20,1	25,8	21,7
	Não há professores suficientes	16,0	1,5	12,1
	Falta de integração entre professores	19,5	15,1	18,3
	Direção Deficiente / Incompetente	18,5	25,7	20,4
Rio Branco	Alunos desinteressados	68,6	64,3	68,0
	Alunos indisciplinados	36,1	43,6	37,0
	Falta espaço	34,7	36,0	34,8
	Vizinhança perigosa	8,1	4,5	7,7
	Gangues que atuam dentro da escola	6,0	2,8	5,6
	Consumo e tráfico de drogas	6,7	4,8	6,5
	Alunos demais por sala	5,7	30,7	8,8
	Professores que faltam às aulas	29,0	9,5	26,5
	Professores incompetentes	19,4	9,2	18,1
	Não há professores suficientes	7,1	1,1	6,3
	Falta de integração entre professores	21,9	14,8	21,0
	Direção Deficiente / Incompetente	25,8	15,1	24,4

TABELA A-5.1 - (continuação)

Capitai	Problema ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Rio de Janeiro	Alunos desinteressados	59,5		59,5
	Alunos indisciplinados	41,5		41,5
	Falta espaço	28,6		28,6
	Vizinhança perigosa	17,9		17,9
	Gangues que atuam dentro da escola	5,6		5,6
	Consumo e tráfico de drogas	7,8		7,8
	Alunos demais por sala	11,2		11,2
	Professores que faltam às aulas	29,2		29,2
	Professores incompetentes	12,8		12,8
	Não há professores suficientes	17,4		17,4
	Falta de integração entre professores	16,8		16,8
	Direção Deficiente / Incompetente	13,4		13,4
Salvador	Alunos desinteressados	61,7		61,7
	Alunos indisciplinados	42,7		42,7
	Falta espaço	26,6		26,6
	Vizinhança perigosa	15,9		15,9
	Gangues que atuam dentro da escola	7,4		7,4
	Consumo e tráfico de drogas	9,3		9,3
	Alunos demais por sala	15,0		15,0
	Professores que faltam às aulas	35,6		35,6
	Professores incompetentes	25,4		25,4
	Não há professores suficientes	18,8		18,8
	Falta de integração entre professores	24,4		24,4
	Direção Deficiente / Incompetente	24,0		24,0
São Paulo	Alunos desinteressados	58,6	54,0	57,0
	Alunos indisciplinados	38,4	38,1	38,3
	Falta espaço	10,5	29,5	17,1
	Vizinhança perigosa	7,6	10,0	8,4
	Gangues que atuam dentro da escola	5,5	3,5	4,8
	Consumo e tráfico de drogas	13,5	5,2	10,7
	Alunos demais por sala	13,5	15,5	14,2
	Professores que faltam às aulas	29,1	8,1	21,9
	Professores incompetentes	34,6	21,6	30,1
	Não há professores suficientes	4,6	2,4	3,9
	Falta de integração entre professores	17,7	19,8	18,4
	Direção Deficiente / Incompetente	27,8	23,1	26,2

TABELA A-5.1 - (continuação)

Capital	Problema ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Teresina	Alunos desinteressados	68,2	64,5	67,1
	Alunos indisciplinados	34,1	43,5	37,1
	Falta espaço	11,1	39,4	20,0
	Vizinhança perigosa	8,4	12,6	9,7
	Gangues que atuam dentro da escola	2,8	3,3	3,0
	Consumo e tráfico de drogas	3,1	2,7	3,0
	Alunos demais por sala	13,9	24,5	17,2
	Professores que faltam às aulas	41,8	11,1	32,1
	Professores incompetentes	17,2	9,5	14,7
	Não há professores suficientes	19,4	2,1	14,0
	Falta de integração entre professores	18,2	15,5	17,4
	Direção Deficiente / Incompetente	13,8	14,9	14,1

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Escolha na lista abaixo o que você acha que são os três maiores problemas desta escola. ...*

Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) As respostas não são auto-excludentes.

TABELA A-5.2 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo os maiores problemas da escola e capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital	Problema ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Alunos desinteressados	73,0	76,8	73,9
	Alunos indisciplinados	29,2	62,3	36,4
	Falta de espaço	16,2	19,9	17,0
	Consumo e tráfico de drogas	1,1	0,0	0,9
	Vizinhança perigosa	8,9	4,0	7,8
	Gangues que atuam dentro da escola	6,9	2,0	5,8
	Alunos demais por sala	36,4	40,4	37,3
	Professores que faltam às aulas	29,6	11,9	25,7
	Professores incompetentes	3,2	3,3	3,2
	Não há professores suficientes	7,1	1,3	5,8
	Falta de integração entre professores	28,8	21,9	27,3
	Direção Deficiente / Incompetente	11,5	3,3	9,7
Belo Horizonte	Alunos desinteressados	82,4	68,6	75,6
	Alunos indisciplinados	46,9	53,0	49,9
	Falta de espaço	16,6	34,3	25,3
	Consumo e tráfico de drogas	1,4	1,1	1,2
	Vizinhança perigosa	16,9	11,7	14,3
	Gangues que atuam dentro da escola	5,9	7,1	6,5
	Alunos demais por sala	55,5	62,5	59,0
	Professores que faltam às aulas	9,7	9,2	9,4
	Professores incompetentes	6,2	12,0	9,1
	Não há professores suficientes	2,4	4,2	3,3
	Falta de integração entre professores	21,7	17,0	19,4
	Direção Deficiente / Incompetente	4,5	10,6	7,5
Cuiabá	Alunos desinteressados	84,4	76,1	80,6
	Alunos indisciplinados	50,0	51,0	50,4
	Falta de espaço	29,6	18,7	24,6
	Consumo e tráfico de drogas	0,5	1,3	0,9
	Vizinhança perigosa	5,9	4,5	5,3
	Gangues que atuam dentro da escola	6,5	1,9	4,4
	Alunos demais por sala	29,6	35,5	32,3
	Professores que faltam às aulas	18,3	7,1	13,2
	Professores incompetentes	1,6	1,9	1,8
	Não há professores suficientes	3,2	1,9	2,6
	Falta de integração entre professores	32,3	27,1	29,9
	Direção Deficiente / Incompetente	10,2	2,6	6,7

TABELA A-5.2 - (continuação)

Capital	Problema ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Curitiba	Alunos desinteressados	70,0	71,4	70,7
	Alunos indisciplinados	50,0	51,0	50,4
	Falta de espaço	18,4	22,4	20,3
	Consumo e tráfico de drogas	8,9	0,9	4,9
	Vizinhança perigosa	9,3	12,5	10,9
	Gangues que atuam dentro da escola	9,5	8,5	9,0
	Alunos demais por sala	33,5	30,9	32,2
	Professores que faltam às aulas	28,3	14,1	21,3
	Professores incompetentes	9,9	12,3	11,1
	Não há professores suficientes	6,9	4,0	5,5
	Falta de integração entre professores	29,4	23,9	26,7
Direção Deficiente / Incompetente	8,0	11,9	9,9	
Goiânia	Alunos desinteressados	81,3	63,7	73,8
	Alunos indisciplinados	51,8	37,8	45,9
	Falta de espaço	20,6	21,9	21,1
	Consumo e tráfico de drogas	9,2	0,5	5,5
	Vizinhança perigosa	4,0	4,0	4,0
	Gangues que atuam dentro da escola	2,9	2,0	2,5
	Alunos demais por sala	20,6	22,9	21,6
	Professores que faltam às aulas	28,3	5,5	18,6
	Professores incompetentes	5,5	2,0	4,0
	Não há professores suficientes	4,4	1,0	3,0
	Falta de integração entre professores	36,8	34,8	35,9
Direção Deficiente / Incompetente	5,9	5,0	5,5	
Macapá	Alunos desinteressados	78,4	80,7	79,0
	Alunos indisciplinados	39,5	56,0	43,6
	Falta de espaço	14,0	20,2	15,5
	Consumo e tráfico de drogas	0,0	0,9	0,2
	Vizinhança perigosa	12,5	1,8	9,8
	Gangues que atuam dentro da escola	7,3	2,8	6,2
	Alunos demais por sala	52,9	18,3	44,3
	Professores que faltam às aulas	22,2	14,7	20,3
	Professores incompetentes	1,8	2,8	2,1
	Não há professores suficientes	9,7	2,8	8,0
	Falta de integração entre professores	34,3	35,8	34,7
Direção Deficiente / Incompetente	6,1	1,8	5,0	

TABELA A-5.2 - (continuação)

Capital	Problema ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Maceió	Alunos desinteressados	78,0	79,8	79,1
	Alunos indisciplinados	41,1	53,3	48,2
	Falta de espaço	13,0	19,3	16,7
	Consumo e tráfico de drogas	0,0	0,0	0,0
	Vizinhança perigosa	8,9	3,5	5,7
	Gangues que atuam dentro da escola	3,3	0,9	1,9
	Alunos demais por sala	23,6	21,9	22,6
	Professores que faltam às aulas	24,0	10,4	16,0
	Professores incompetentes	2,8	1,2	1,9
	Não há professores suficientes	26,0	2,0	12,0
	Falta de integração entre professores	26,4	17,3	21,1
	Direção Deficiente / Incompetente	6,1	4,3	5,1
Porto Alegre	Alunos desinteressados	79,9	79,3	79,5
	Alunos indisciplinados	43,1	60,5	53,5
	Falta de espaço	37,2	24,4	29,5
	Consumo e tráfico de drogas	1,7	0,3	0,8
	Vizinhança perigosa	8,8	4,5	6,2
	Gangues que atuam dentro da escola	1,7	0,3	0,8
	Alunos demais por sala	20,5	40,9	32,7
	Professores que faltam às aulas	25,9	0,8	10,9
	Professores incompetentes	6,3	1,7	3,5
	Não há professores suficientes	13,0	0,8	5,7
	Falta de integração entre professores	26,4	18,2	21,5
	Direção Deficiente / Incompetente	4,2	5,3	4,9
Rio Branco	Alunos desinteressados	83,0	79,6	81,7
	Alunos indisciplinados	40,9	57,4	47,2
	Falta de espaço	37,5	5,6	25,4
	Consumo e tráfico de drogas	0,0	0,0	0,0
	Vizinhança perigosa	8,0	0,0	4,9
	Gangues que atuam dentro da escola	4,5	0,0	2,8
	Alunos demais por sala	36,4	35,2	35,9
	Professores que faltam às aulas	15,9	16,7	16,2
	Professores incompetentes	0,0	5,6	2,1
	Não há professores suficientes	4,5	1,9	3,5
	Falta de integração entre professores	27,3	33,3	29,6
	Direção Deficiente / Incompetente	10,2	3,7	7,7

TABELA A-5.2 - (continuação)

Capital	Problema ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Rio de Janeiro	Alunos desinteressados	72,8		72,8
	Alunos indisciplinados	30,1		30,1
	Falta de espaço	14,9		14,9
	Consumo e tráfico de drogas	0,0		0,0
	Vizinhança perigosa	13,9		13,9
	Gangues que atuam dentro da escola	2,0		2,0
	Alunos demais por sala	42,7		42,7
	Professores que faltam às aulas	22,5		22,5
	Professores incompetentes	1,3		1,3
	Não há professores suficientes	18,9		18,9
	Falta de integração entre professores	29,5		29,5
	Direção Deficiente / Incompetente	2,6		2,6
Salvador	Alunos desinteressados	80,5		80,5
	Alunos indisciplinados	39,0		39,0
	Falta de espaço	19,1		19,1
	Consumo e tráfico de drogas	0,0		0,0
	Vizinhança perigosa	7,2		7,2
	Gangues que atuam dentro da escola	1,8		1,8
	Alunos demais por sala	53,6		53,6
	Professores que faltam às aulas	19,8		19,8
	Professores incompetentes	2,1		2,1
	Não há professores suficientes	8,3		8,3
	Falta de integração entre professores	27,8		27,8
	Direção Deficiente / Incompetente	10,8		10,8
São Paulo	Alunos desinteressados	74,1	69,8	70,8
	Alunos indisciplinados	62,0	53,1	55,3
	Falta de espaço	20,9	26,6	25,2
	Consumo e tráfico de drogas	5,1	1,3	2,2
	Vizinhança perigosa	1,9	12,5	9,8
	Gangues que atuam dentro da escola	1,9	5,9	4,9
	Alunos demais por sala	57,6	34,5	40,3
	Professores que faltam às aulas	8,2	10,6	10,0
	Professores incompetentes	2,5	8,2	6,8
	Não há professores suficientes	9,5	4,4	5,7
	Falta de integração entre professores	24,1	27,3	26,5
	Direção Deficiente / Incompetente	14,6	11,0	11,9

TABELA A-5.2 - (continuação)

Capital	Problema ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Teresina	Alunos desinteressados	85,5	79,1	83,1
	Alunos indisciplinados	37,7	55,1	44,4
	Falta de espaço	6,7	19,7	11,8
	Consumo e tráfico de drogas	1,0	0,0	0,6
	Vizinhança perigosa	6,5	7,9	7,0
	Gangues que atuam dentro da escola	2,7	2,4	2,6
	Alunos demais por sala	45,4	38,2	42,6
	Professores que faltam às aulas	31,2	13,4	24,3
	Professores incompetentes	4,2	1,6	3,2
	Não há professores suficientes	8,7	3,1	6,6
	Falta de integração entre professores	28,7	21,3	25,8
Direção Deficiente / Incompetente	6,2	6,7	6,4	

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Escolha na lista abaixo o que você acha que são os três maiores problemas da sua escola. ...* Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 7.020.

(2) As respostas não são auto-excludentes.

TABELA A-5.3 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo as prioridades dos alunos e capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital	Prioridade ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Mais livros	56,4	33,7	53,2
	Centro de informática	71,2	36,8	66,3
	Mais limpeza	56,8	21,3	51,7
	Mais tempo de aula	26,8	9,3	24,3
	Laboratórios (química, física, etc.)	70,2	60,0	68,7
	Mais computadores	53,4	35,6	50,8
	Carteiras de melhor qualidade	52,3	32,2	49,4
	Mais esporte, mais quadras	50,6	40,1	49,1
	Mais liberdade	25,8	47,0	28,8
	Mais atividades extraclasse	43,9	48,1	44,5
	Biblioteca	41,8	19,9	38,7
Belo Horizonte	Mais livros	31,9	22,1	30,1
	Centro de informática	72,1	18,0	62,1
	Mais limpeza	20,2	17,4	19,7
	Mais tempo de aula	6,0	7,4	6,3
	Laboratórios (química, física, etc.)	53,1	18,4	46,7
	Mais computadores	50,7	27,0	46,3
	Carteiras de melhor qualidade	36,5	47,7	38,6
	Mais esporte, mais quadras	53,8	45,8	52,3
	Mais liberdade	37,5	59,5	41,6
	Mais atividades extraclasse	45,6	50,7	46,5
	Biblioteca	11,1	10,2	11,0
Cuiabá	Mais livros	49,4	23,4	44,5
	Centro de informática	77,2	43,8	70,9
	Mais limpeza	43,5	10,8	37,3
	Mais tempo de aula	14,2	6,9	12,8
	Laboratórios (química, física, etc.)	67,1	45,7	63,1
	Mais computadores	54,3	39,6	51,6
	Carteiras de melhor qualidade	30,5	38,4	32,0
	Mais esporte, mais quadras	47,6	42,8	46,7
	Mais liberdade	27,6	57,6	33,2
	Mais atividades extraclasse	44,9	56,8	47,1
	Biblioteca	36,4	9,8	31,4

TABELA A-5.3 - (continuação)

Capital	Prioridade ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Curitiba	Mais livros	30,5	19,4	27,9
	Centro de informática	47,8	16,6	40,7
	Mais limpeza	26,1	18,4	24,3
	Mais tempo de aula	8,3	5,4	7,7
	Laboratórios (química, física, etc.)	46,2	20,4	40,3
	Mais computadores	48,8	28,6	44,2
	Carteiras de melhor qualidade	41,2	36,7	40,2
	Mais esporte, mais quadras	59,2	45,9	56,2
	Mais liberdade	50,5	57,8	52,1
	Mais atividades extraclasse	53,1	54,2	53,4
	Biblioteca	9,9	2,8	8,3
Goiânia	Mais livros	49,7	24,8	45,6
	Centro de informática	86,3	46,8	79,8
	Mais limpeza	45,8	16,1	40,9
	Mais tempo de aula	16,8	4,9	14,8
	Laboratórios (química, física, etc.)	69,2	61,3	67,9
	Mais computadores	53,0	37,2	50,4
	Carteiras de melhor qualidade	23,5	46,1	27,2
	Mais esporte, mais quadras	56,8	45,5	54,9
	Mais liberdade	37,0	53,2	39,7
	Mais atividades extraclasse	47,6	53,4	48,6
	Biblioteca	38,5	20,6	35,5
Macapá	Mais livros	55,8	34,1	53,1
	Centro de informática	81,9	47,3	77,7
	Mais limpeza	37,9	23,0	36,1
	Mais tempo de aula	14,9	8,0	14,1
	Laboratórios (química, física, etc.)	70,5	58,4	69,0
	Mais computadores	52,7	44,7	51,7
	Carteiras de melhor qualidade	46,5	34,1	45,0
	Mais esporte, mais quadras	42,7	57,5	44,5
	Mais liberdade	23,6	57,5	27,8
	Mais atividades extraclasse	31,8	49,1	33,9
	Biblioteca	22,3	19,0	21,9
Maceió	Mais Livros	57,7	33,7	47,9
	Centro de informática	82,7	43,2	66,6
	Mais limpeza	59,5	26,2	45,9
	Mais tempo de aula	24,4	10,6	18,8
	Laboratórios (química, física, etc.)	79,2	59,0	71,0
	Mais computadores	52,2	48,6	50,7
	Carteiras de melhor qualidade	37,4	40,7	38,7
	Mais esporte, mais quadras	52,8	51,5	52,3
	Mais liberdade	25,8	53,8	37,3
	Mais atividades extraclasse	44,2	58,6	50,1
	Biblioteca	42,8	28,4	36,9

TABELA A-5.3 - (continuação)

Capital	Prioridade ²	Dependência		Total
		Administrativa (%)		
		Pública	Privada	
Porto Alegre	Mais livros	23,6	17,8	22,0
	Centro de informática	73,6	15,5	57,9
	Mais limpeza	40,7	20,9	35,3
	Mais tempo de aula	9,3	3,4	7,7
	Laboratórios (química, física, etc.)	47,5	16,7	39,2
	Mais computadores	54,9	31,3	48,5
	Carteiras de melhor qualidade	35,2	34,1	34,9
	Mais esporte, mais quadras	55,2	48,5	53,4
	Mais liberdade	34,6	62,1	42,0
	Mais atividades extraclasse	38,4	47,8	41,0
Biblioteca	8,3	5,2	7,5	
Rio Branco	Mais livros	53,0	38,8	51,2
	Centro de informática	68,9	60,3	67,8
	Mais limpeza	38,5	15,9	35,7
	Mais tempo de aula	11,3	7,8	10,9
	Laboratórios (química, física, etc.)	75,6	76,2	75,7
	Mais computadores	59,0	48,1	57,6
	Carteiras de melhor qualidade	33,9	48,3	35,7
	Mais esporte, mais quadras	58,7	34,6	55,6
	Mais liberdade	32,5	58,1	35,8
	Mais atividades extra-classe	48,8	55,6	49,6
Biblioteca	27,9	49,5	30,6	
Rio de Janeiro	Mais livros	33,9		33,9
	Centro de informática	74,0		74,0
	Mais limpeza	40,0		40,0
	Mais tempo de aula	14,1		14,1
	Laboratórios (química, física, etc.)	46,5		46,5
	Mais computadores	54,3		54,3
	Carteiras de melhor qualidade	35,2		35,2
	Mais esporte, mais quadras	46,0		46,0
	Mais liberdade	37,8		37,8
	Mais atividades extraclasse	36,6		36,6
Biblioteca	21,5		21,5	
Salvador	Mais livros	55,1		55,1
	Centro de informática	73,5		73,5
	Mais limpeza	51,6		51,6
	Mais tempo de aula	26,2		26,2
	Laboratórios (química, física, etc.)	69,7		69,7
	Mais computadores	59,4		59,4
	Carteiras de melhor qualidade	40,6		40,6
	Mais esporte, mais quadras	50,1		50,1
	Mais liberdade	35,7		35,7
	Mais atividades extraclasse	42,8		42,8
Biblioteca	38,0		38,0	

TABELA A-5.3 - (continuação)

Capital	Prioridade ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
São Paulo	Mais livros	32,1	17,8	27,2
	Centro de informática	59,5	20,2	46,0
	Mais limpeza	47,3	15,3	36,3
	Mais tempo de aula	16,0	5,9	12,6
	Laboratórios (química, física, etc.)	32,1	27,7	30,6
	Mais computadores	47,7	30,6	41,8
	Carteiras de melhor qualidade	37,6	35,3	36,8
	Mais esporte, mais quadras	42,6	53,5	46,3
	Mais liberdade	48,9	60,8	53,0
	Mais atividades extraclasse	54,4	52,0	53,6
	Biblioteca	19,8	6,9	15,4
Teresina	Mais livros	56,6	31,6	48,7
	Centro de informática	56,3	66,1	59,4
	Mais limpeza	50,2	15,8	39,4
	Mais tempo de aula	22,0	19,2	21,2
	Laboratórios (química, física, etc.)	62,3	59,0	61,2
	Mais computadores	54,4	43,7	51,0
	Carteiras de melhor qualidade	59,7	26,0	49,1
	Mais esporte, mais quadras	42,1	46,1	43,4
	Mais liberdade	19,9	39,0	25,9
	Mais atividades extraclasse	42,6	51,2	45,3
Biblioteca	36,7	32,4	35,4	

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *O que você mais gostaria que tivesse nesta escola? (Marque todas as que forem verdadeiras)...*

Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) As respostas não são auto-excludentes.

TABELA A-5.4 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a utilização de livros de português, gramática, redação e capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital	Utilização de livro de português, gramática, redação	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém ³	Muito utilizado	49,5	53,0	50,0
	Pouco utilizado	50,5	47,0	50,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte ³	Muito utilizado	51,6	66,2	55,3
	Pouco utilizado	48,4	33,8	44,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Muito utilizado	62,0	70,0	63,9
	Pouco utilizado	38,0	30,0	36,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba ²	Muito utilizado	65,1	65,9	65,3
	Pouco utilizado	34,9	34,1	34,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Muito utilizado	68,8	81,6	71,3
	Pouco utilizado	31,2	18,4	28,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Muito utilizado	60,7	75,6	63,0
	Pouco utilizado	39,3	24,4	37,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Muito utilizado	35,6	44,4	40,8
	Pouco utilizado	64,4	55,6	59,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre ^{2,3}	Muito utilizado	47,2	46,5	47,0
	Pouco utilizado	52,8	53,5	53,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco ³	Muito utilizado	51,5	55,2	52,0
	Pouco utilizado	48,5	44,8	48,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Muito utilizado	61,8		61,8
	Pouco utilizado	38,2		38,2
	Total	100,0		100,0
Salvador ³	Muito utilizado	50,6		50,6
	Pouco utilizado	49,4		49,4
	Total	100,0		100,0
São Paulo	Muito utilizado	24,7	66,5	39,8
	Pouco utilizado	75,3	33,5	60,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Muito utilizado	59,6	71,9	64,3
	Pouco utilizado	40,4	28,1	35,7
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Marque qual material didático é pedido pela escola e qual material é utilizado, de fato, nos estudos (nas aulas ou em casa, na biblioteca, laboratório): livro de português, gramática, redação*

... Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que não há uma associação entre as variáveis dependência administrativa e utilização.

(3) Não há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança de 95%.

TABELA A-5.5 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a utilização de livros de matemática, física, química, biologia e capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital	Utilização de livro de matemática, física, química, biologia	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém ³	Muito utilizado	45,9	52,3	47,0
	Pouco utilizado	54,1	47,7	53,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Muito utilizado	52,7	87,7	61,6
	Pouco utilizado	47,3	12,3	38,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Muito utilizado	60,3	80,9	65,3
	Pouco utilizado	39,7	19,1	34,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba ³	Muito utilizado	46,4	83,2	54,4
	Pouco utilizado	53,6	16,8	45,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Muito utilizado	61,8	83,2	66,1
	Pouco utilizado	38,2	16,8	33,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá ³	Muito utilizado	51,5	80,6	56,6
	Pouco utilizado	48,5	19,4	43,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió ³	Muito utilizado	36,2	61,3	52,1
	Pouco utilizado	63,8	38,7	47,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre ²	Muito utilizado	61,5	60,7	61,2
	Pouco utilizado	38,5	39,3	38,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco ³	Muito utilizado	41,3	52,4	42,6
	Pouco utilizado	58,7	47,6	57,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro ³	Muito utilizado	55,1		55,1
	Pouco utilizado	44,9		44,9
	Total	100,0		100,0
Salvador ³	Muito utilizado	45,5		45,5
	Pouco utilizado	54,5		54,5
	Total	100,0		100,0
São Paulo ³	Muito utilizado	32,3	73,4	50,0
	Pouco utilizado	67,7	26,6	50,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Muito utilizado	65,2	82,7	72,0
	Pouco utilizado	34,8	17,3	28,0
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Marque qual material didático é pedido pela escola e qual material é utilizado, de fala, nos estudos (nas aulas ou em casa, na biblioteca, laboratório): Livro de matemática, física, química, biologia*
... Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que não há uma associação entre as variáveis dependência administrativa e utilização.

(3) Não há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança de 95%.

TABELA A-5.6 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a utilização de livro de língua estrangeira (inglês, espanhol, etc.) e capitais das Unidades da Federação - 2002"

Capital ²	Utilização de livro de língua estrangeira	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Muito utilizado	24,8	46,8	29,0
	Pouco utilizado	75,2	53,2	71,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte ³	Muito utilizado	37,3	71,8	50,4
	Pouco utilizado	62,7	28,2	49,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá ³	Muito utilizado	40,9	53,8	45,3
	Pouco utilizado	59,1	46,2	54,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Muito utilizado	58,4	66,4	60,5
	Pouco utilizado	41,6	33,6	39,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia ³	Muito utilizado	45,1	71,5	51,1
	Pouco utilizado	54,9	28,5	48,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá ³	Muito utilizado	43,1	68,6	48,2
	Pouco utilizado	56,9	31,4	51,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Muito utilizado	16,5	46,2	36,6
	Pouco utilizado	83,5	53,8	63,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre ³	Muito utilizado	47,3	52,2	49,4
	Pouco utilizado	52,7	47,8	50,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Muito utilizado	28,8	52,9	32,1
	Pouco utilizado	71,2	47,1	67,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro ³	Muito utilizado	55,7		55,7
	Pouco utilizado	44,3		44,3
	Total	100,0		100,0
Salvador	Muito utilizado	33,0		33,0
	Pouco utilizado	67,0		67,0
	Total	100,0		100,0
São Paulo	Muito utilizado	64,1	60,6	62,6
	Pouco utilizado	35,9	39,4	37,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina ³	Muito utilizado	34,8	62,5	48,0
	Pouco utilizado	65,2	37,5	52,0
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Marque qual material didático é pedido pela escola e qual material é utilizado, de fato, nos estudos (nas aulas ou em casa, na biblioteca, laboratório): livro de língua estrangeira (inglês, espanhol, etc.)*

... Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que há uma associação entre as variáveis dependência administrativa e utilização.

(3) Não há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança de 95%.

TABELA A-5.7 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a utilização de livros de história, geografia e capitais das Unidades da Federação - 2002"

Capital	Utilização de livro de história, geografia	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém ³	Muito utilizado	49,3	56,1	50,7
	Pouco utilizado	50,7	43,9	49,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte ³	Muito utilizado	45,7	63,7	50,8
	Pouco utilizado	54,3	36,3	49,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá ²	Muito utilizado	62,7	62,6	62,7
	Pouco utilizado	37,3	37,4	37,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba ³	Muito utilizado	52,2	61,5	54,4
	Pouco utilizado	47,8	38,5	45,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Muito utilizado	66,5	59,2	65,1
	Pouco utilizado	33,5	40,8	34,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá ³	Muito utilizado	46,0	73,8	51,3
	Pouco utilizado	54,0	26,2	48,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió ³	Muito utilizado	33,4	48,4	43,0
	Pouco utilizado	66,6	51,6	57,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre ³	Muito utilizado	44,8	43,6	44,3
	Pouco utilizado	55,2	56,4	55,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco ²³	Muito utilizado	50,8	52,4	51,0
	Pouco utilizado	49,2	47,6	49,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro ³	Muito utilizado	49,3		49,3
	Pouco utilizado	50,7		50,7
	Total	100,0		100,0
Salvador	Muito utilizado	39,5		39,5
	Pouco utilizado	60,5		60,5
	Total	100,0		100,0
São Paulo ³	Muito utilizado	46,0	56,8	51,5
	Pouco utilizado	54,0	43,2	48,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Muito utilizado	53,6	66,3	58,9
	Pouco utilizado	46,4	33,7	41,1
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Marque qual material didático é pedido pela escola e qual material é utilizado, e fato, nos estudos (nas aulas ou em casa, na biblioteca, laboratório): livro de história, geografia*

... Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que não há uma associação entre as variáveis dependência administrativa e utilização.

(3) Não há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança de 95%.

TABELA A-6.1 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a opinião em relação aos jovens - honestos/desonestos - e capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital	Opinião em relação aos jovens	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Honestos	81,6	83,1	81,9
	Desonestos	18,4	16,9	18,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Honestos	90,0	86,4	88,1
	Desonestos	10,0	13,6	11,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Honestos	93,8	93,2	93,5
	Desonestos	6,2	6,8	6,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Honestos	84,1	84,5	84,3
	Desonestos	15,9	15,5	15,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Honestos	89,5	91,7	90,4
	Desonestos	10,5	8,3	9,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Honestos	81,3	84,9	82,1
	Desonestos	18,8	15,1	17,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Honestos	85,1	82,4	83,4
	Desonestos	14,9	17,6	16,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Honestos	92,0	95,3	94,0
	Desonestos	8,0	4,7	6,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Honestos	79,0	82,9	80,6
	Desonestos	21,0	17,1	19,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Honestos	91,1		91,1
	Desonestos	8,9		8,9
	Total	100,0		100,0
Salvador	Honestos	84,4		84,4
	Desonestos	15,6		15,6
	Total	100,0		100,0
São Paulo	Honestos	80,0	87,9	86,0
	Desonestos	20,0	12,1	14,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Honestos	90,6	87,3	89,3
	Desonestos	9,4	12,7	10,7
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Na sua opinião, os jovens em geral são: (Em cada linha do quadro abaixo, escolha uma entre as duas alternativas).*

... Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 5.732.

TABELA A-6.2 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a opinião em relação aos jovens - pacíficos/ violentos - e capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital	Opinião em relação aos jovens	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Pacíficos	66,2	76,7	68,7
	Violentos	33,8	23,3	31,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Pacíficos	73,1	79,1	76,3
	Violentos	26,9	20,9	23,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Pacíficos	74,7	85,7	79,9
	Violentos	25,3	14,3	20,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Pacíficos	65,1	75,8	70,6
	Violentos	34,9	24,2	29,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Pacíficos	74,9	87,3	80,3
	Violentos	25,1	12,7	19,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Pacíficos	67,9	84,9	71,9
	Violentos	32,1	15,1	28,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Pacíficos	76,0	79,9	78,4
	Violentos	24,0	20,1	21,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Pacíficos	82,0	79,7	80,6
	Violentos	18,0	20,3	19,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Pacíficos	80,3	80,4	80,4
	Violentos	19,7	19,6	19,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Pacíficos	79,1		79,1
	Violentos	20,9		20,9
	Total	100,0		100,0
Salvador	Pacíficos	70,9		70,9
	Violentos	29,1		29,1
	Total	100,0		100,0
São Paulo	Pacíficos	49,2	79,7	72,4
	Violentos	50,8	20,3	27,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Pacíficos	84,3	79,7	82,5
	Violentos	15,7	20,3	17,5
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Na sua opinião, os jovens em geral são: (Em cada linha do quadro abaixo, escolha uma entre as duas alternativas).*

... Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 5.786.

TABELA A-6.3 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a opinião em relação aos jovens - ordeiros/desordeiros - e capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital	Opinião em relação aos jovens	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Ordeiros	68,8	64,0	67,7
	Desordeiros	31,3	36,0	32,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Ordeiros	51,8	58,0	55,1
	Desordeiros	48,2	42,0	44,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Ordeiros	57,7	67,7	62,5
	Desordeiros	42,3	32,3	37,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Ordeiros	52,7	63,1	58,0
	Desordeiros	47,3	36,9	42,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Ordeiros	53,8	63,5	58,1
	Desordeiros	46,2	36,5	41,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Ordeiros	67,0	68,2	67,3
	Desordeiros	33,0	31,8	32,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Ordeiros	82,0	69,6	74,4
	Desordeiros	18,0	30,4	25,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Ordeiros	59,0	58,6	58,8
	Desordeiros	41,0	41,4	41,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Ordeiros	49,2	68,3	56,6
	Desordeiros	50,8	31,7	43,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Ordeiros	66,5		66,5
	Desordeiros	33,5		33,5
	Total	100,0		100,0
Salvador	Ordeiros	68,6		68,6
	Desordeiros	31,4		31,4
	Total	100,0		100,0
São Paulo	Ordeiros	32,8	54,2	49,1
	Desordeiros	67,2	45,8	50,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Ordeiros	72,9	68,9	71,3
	Desordeiros	27,1	31,1	28,7
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Na sua opinião, os jovens em geral são: (Em cada linha do quadro abaixo, escolha uma entre as duas alternativas).*

... Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 5.720.

TABELA A-6.4 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a opinião em relação aos jovens - generosos/egoístas - e capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital	Opinião em relação aos jovens	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Generosos	60,4	57,0	59,6
	Egoístas	39,6	43,0	40,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Generosos	69,6	56,3	62,6
	Egoístas	30,4	43,7	37,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Generosos	58,7	58,3	58,5
	Egoístas	41,3	41,7	41,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Generosos	57,7	61,4	59,6
	Egoístas	42,3	38,6	40,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Generosos	56,3	59,2	57,6
	Egoístas	43,7	40,8	42,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Generosos	58,0	61,9	58,9
	Egoístas	42,0	38,1	41,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Generosos	64,3	62,2	63,0
	Egoístas	35,7	37,8	37,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Generosos	61,0	62,9	62,2
	Egoístas	39,0	37,1	37,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Generosos	59,0	68,2	62,9
	Egoístas	41,0	31,8	37,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Generosos	64,4		64,4
	Egoístas	35,6		35,6
	Total	100,0		100,0
Salvador	Generosos	57,6		57,6
	Egoístas	42,4		42,4
	Total	100,0	...	100,0
São Paulo	Generosos	51,6	61,9	59,5
	Egoístas	48,4	38,1	40,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Generosos	71,6	66,3	69,5
	Egoístas	28,4	33,7	30,5
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Na sua opinião, os jovens em geral são: (Em cada linha do quadro abaixo, escolha uma entre as duas alternativas).*

... Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 5.764.

TABELA A-6.5 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a opinião em relação aos jovens - obedientes/rebeldes - e capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital	Opinião em relação aos jovens	Dependência Administrativa(%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Obedientes	49,6	42,9	48,1
	Rebeldes	50,4	57,1	51,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Obedientes	39,1	44,6	42,0
	Rebeldes	60,9	55,4	58,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Obedientes	36,2	45,5	40,7
	Rebeldes	63,8	54,5	59,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Obedientes	31,4	48,3	40,0
	Rebeldes	68,6	51,7	60,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Obedientes	32,4	53,3	41,4
	Rebeldes	67,6	46,7	58,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Obedientes	35,7	43,8	37,6
	Rebeldes	64,3	56,2	62,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Obedientes	50,8	32,3	39,7
	Rebeldes	49,2	67,7	60,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Obedientes	37,7	30,9	33,7
	Rebeldes	62,3	69,1	66,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Obedientes	27,3	30,4	28,6
	Rebeldes	72,7	69,6	71,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Obedientes	49,2		49,2
	Rebeldes	50,8		50,8
	Total	100,0		100,0
Salvador	Obedientes	38,5		38,5
	Rebeldes	61,5		61,5
	Total	100,0		100,0
São Paulo	Obedientes	23,5	43,2	38,4
	Rebeldes	76,5	56,8	61,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Obedientes	52,6	41,3	48,2
	Rebeldes	47,4	58,7	51,8
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Na sua opinião, os jovens em geral são: (Em cada linha do quadro abaixo, escolha uma entre as duas alternativas).*

... Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 5.926.

TABELA A-6.6 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a opinião em relação aos jovens - estudiosos/malandros - e capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital	Opinião em relação aos jovens	Dependência Administrativa (%)	 -
		Pública	Privada	Total
Belém	Estudiosos	36,4	46,0	38,6
	Malandros	63,6	54,0	61,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Estudiosos	33,8	44,3	39,5
	Malandros	66,2	55,7	60,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Estudiosos	50,4	72,1	60,9
	Malandros	49,6	27,9	39,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Estudiosos	36,4	48,3	42,5
	Malandros	63,6	51,7	57,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Estudiosos	39,4	51,9	45,0
	Malandros	60,6	48,1	55,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Estudiosos	42,7	37,9	41,6
	Malandros	57,3	62,1	58,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Estudiosos	45,0	43,4	44,0
	Malandros	55,0	56,6	56,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Estudiosos	25,9	29,2	27,8
	Malandros	74,1	70,8	72,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Estudiosos	33,9	38,3	35,8
	Malandros	66,1	61,7	64,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Estudiosos	40,2		40,2
	Malandros	59,8		59,8
	Total	100,0		100,0
Salvador	Estudiosos	37,1		37,1
	Malandros	62,9		62,9
	Total	100,0		100,0
São Paulo	Estudiosos	28,3	52,8	47,0
	Malandros	71,7	47,2	53,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Estudiosos	51,9	51,0	51,5
	Malandros	48,1	49,0	48,5
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Na sua opinião, os jovens em geral são: (Em cada linha do quadro abaixo, escolha uma entre as duas alternativas).*

... Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 5.639.

TABELA A-6.7 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a opinião em relação aos jovens - trabalhadores/preguiçosos - e capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital	Opinião em relação aos jovens	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Trabalhadores	42,9	36,6	41,6
	Preguiçosos	57,1	63,4	58,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Trabalhadores	63,0	38,5	50,2
	Preguiçosos	37,0	61,5	49,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Trabalhadores	61,6	49,3	56,0
	Preguiçosos	38,4	50,7	44,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Trabalhadores	48,9	41,0	44,9
	Preguiçosos	51,1	59,0	55,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Trabalhadores	64,0	41,5	54,4
	Preguiçosos	36,0	58,5	45,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Trabalhadores	53,3	34,8	48,9
	Preguiçosos	46,7	65,2	51,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Trabalhadores	57,1	32,6	42,3
	Preguiçosos	42,9	67,4	57,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Trabalhadores	47,3	36,4	40,8
	Preguiçosos	52,7	63,6	59,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Trabalhadores	47,2	28,3	39,8
	Preguiçosos	52,8	71,7	60,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Trabalhadores	54,0		54,0
	Preguiçosos	46,0		46,0
	Total	100,0		100,0
Salvador	Trabalhadores	57,6		57,6
	Preguiçosos	42,4		42,4
	Total	100,0		100,0
São Paulo	Trabalhadores	41,9	47,1	45,8
	Preguiçosos	58,1	52,9	54,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Trabalhadores	58,2	39,4	50,8
	Preguiçosos	41,8	60,6	49,2
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Na sua opinião, os jovens em geral são: (Em cada linha do quadro abaixo, esco/ha uma entre as duas alternativas).*

... Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 5.999.

TABELA A-6.8 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo a opinião em relação aos jovens - responsáveis/irresponsáveis - e capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital	Opinião em relação aos jovens	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Responsáveis	36,9	38,3	37,2
	Irresponsáveis	63,1	61,7	62,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Responsáveis	52,2	53,8	53,0
	Irresponsáveis	47,8	46,2	47,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Responsáveis	51,4	62,1	56,6
	Irresponsáveis	48,6	37,9	43,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Responsáveis	44,8	57,4	51,2
	Irresponsáveis	55,2	42,6	48,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Responsáveis	50,2	57,7	53,6
	Irresponsáveis	49,8	42,3	46,4
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Responsáveis	39,7	38,2	39,4
	Irresponsáveis	60,3	61,8	60,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Responsáveis	50,0	44,2	46,5
	Irresponsáveis	50,0	55,8	53,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Responsáveis	44,9	55,9	51,5
	Irresponsáveis	55,1	44,1	48,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio Branco	Responsáveis	46,0	44,4	45,4
	Irresponsáveis	54,0	55,6	54,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Responsáveis	52,8		52,8
	Irresponsáveis	47,2		47,2
	Total	100,0		100,0
Salvador	Responsáveis	41,2		41,2
	Irresponsáveis	58,8		58,8
	Total	100,0		100,0
São Paulo	Responsáveis	37,2	58,6	53,7
	Irresponsáveis	62,8	41,4	46,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Responsáveis	65,7	59,6	63,4
	Irresponsáveis	34,3	40,4	36,6
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Na sua opinião, os jovens em geral são: (Em cada linha do quadro abaixo, escolha uma entre as duas alternativas).*

... Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 5.822.

TABELA A-6.9 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo os valores entre os jovens e capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital	Valores entre os jovens ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Espiritualidade	25,5	29,1	26,3
	Justiça	14,7	15,2	14,8
	Competitividade	45,4	64,2	49,5
	Adaptabilidade	30,3	34,4	31,2
	Objetividade	18,4	27,2	20,3
	Respeito	30,3	23,2	28,7
	Tolerância	16,7	7,9	14,8
	Solidariedade	43,9	41,1	43,3
	Disciplina	14,1	3,3	11,8
Belo Horizonte	Espírito de luta	28,6	20,5	26,9
	Espiritualidade	36,2	30,7	33,5
	Justiça	26,2	37,1	31,6
	Competitividade	46,2	65,4	55,7
	Adaptabilidade	31,4	43,1	37,2
	Objetividade	16,9	29,0	22,9
	Respeito	30,0	28,6	29,3
	Tolerância	11,7	7,8	9,8
	Solidariedade	51,7	52,3	52,0
Cuiabá	Disciplina	9,0	4,2	6,6
	Espírito de luta	30,3	18,7	24,6
	Espiritualidade	21,5	23,9	22,6
	Justiça	21,0	27,1	23,8
	Competitividade	51,1	58,7	54,5
	Adaptabilidade	28,5	31,6	29,9
	Objetividade	21,5	20,6	21,1
	Respeito	30,1	28,4	29,3
	Tolerância	9,7	4,5	7,3
Curitiba	Solidariedade	41,9	51,6	46,3
	Disciplina	10,2	11,6	10,9
	Espírito de luta	42,5	29,0	36,4
	Espiritualidade	26,1	34,7	30,3
	Justiça	27,4	45,4	36,3
	Competitividade	55,7	60,6	58,1
	Adaptabilidade	40,8	43,4	42,1
	Objetividade	21,8	33,6	27,6
	Respeito	19,7	29,8	24,6
Curitiba	Tolerância	10,6	14,1	12,3
	Solidariedade	40,6	45,6	43,1
	Disciplina	5,6	8,5	7,0
	Espírito de luta	28,7	19,5	24,2

TABELA A-6.9 - (continuação)

Capital	Valores entre os jovens ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Goiânia	Espiritualidade	33,5	33,8	33,6
	Justiça	18,0	23,4	20,3
	Competitividade	53,7	67,2	59,4
	Adaptabilidade	34,2	30,3	32,6
	Objetividade	19,1	24,4	21,4
	Respeito	22,1	27,9	24,5
	Tolerância	11,4	6,5	9,3
	Solidariedade	44,1	36,8	41,0
	Disciplina	8,1	10,9	9,3
	Espírito de luta	36,0	26,4	31,9
Macapá	Espiritualidade	26,7	25,7	26,5
	justiça	14,6	13,8	14,4
	Competitividade	56,2	62,4	57,8
	Adaptabilidade	33,1	27,5	31,7
	Objetividade	17,9	26,6	20,1
	Respeito	27,1	30,3	27,9
	Tolerância	12,5	7,3	11,2
	Solidariedade	45,9	33,9	42,9
	Disciplina	8,5	13,8	9,8
	Espírito de luta	55,3	25,7	32,9
Maceió	Espiritualidade	25,6	29,1	27,7
	justiça	12,6	13,8	13,3
	Competitividade	40,7	49,9	46,0
	Adaptabilidade	31,7	31,4	31,5
	Objetividade	15,0	21,6	18,9
	Respeito	39,8	25,6	31,5
	Tolerância	19,1	7,8	12,5
	Solidariedade	43,1	40,3	41,5
	Disciplina	10,6	9,8	10,1
	Espírito de luta	28,0	24,2	25,8
Porto Alegre	Espiritualidade	17,6	15,4	16,3
	Justiça	23,0	34,2	29,7
	Competitividade	49,0	61,6	56,5
	Adaptabilidade	39,3	32,2	35,1
	Objetividade	22,6	28,0	25,8
	Respeito	25,9	18,8	21,6
	Tolerância	9,6	5,0	6,9
	Solidariedade	45,2	42,6	43,6
	Disciplina	6,3	4,5	5,2
	Espírito de luta	31,8	19,9	24,7

TABELA A-6.9 - (continuação)

Capital	Valores entre os jovens ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Rio Branco	Espiritualidade	43,2	29,6	38,0
	Justiça	15,9	18,5	16,9
	Competitividade	47,7	51,9	49,3
	Adaptabilidade	30,7	33,3	31,7
	Objetividade	15,9	20,4	17,6
	Respeito	27,3	37,0	31,0
	Tolerância	14,8	9,3	12,7
	Solidariedade	46,6	59,3	51,4
	Disciplina	9,1	3,7	7,0
	Espírito de luta	33,0	27,8	31,0
Rio de Janeiro	Espiritualidade	19,9		19,9
	Justiça	18,5		18,5
	Competitividade	39,1		39,1
	Adaptabilidade	43,0		43,0
	Objetividade	18,2		18,2
	Respeito	27,8		27,8
	Tolerância	11,3		11,3
	Solidariedade	51,7		51,7
	Disciplina	7,3		7,3
	Espírito de luta	25,8		25,8
Salvador	Espiritualidade	23,8		23,8
	justiça	13,6		13,6
	Competitividade	52,7		52,7
	Adaptabilidade	37,5		37,5
	Objetividade	16,0		16,0
	Respeito	33,2		33,2
	Tolerância	14,5		14,5
	Solidariedade	43,6		43,6
	Disciplina	10,8		10,8
	Espírito de luta	30,7		30,7
São Paulo	Espiritualidade	21,5	29,8	27,7
	Justiça	27,8	28,3	28,2
	Competitividade	63,3	58,6	59,7
	Adaptabilidade	45,6	42,3	43,1
	Objetividade	15,8	25,6	23,1
	Respeito	14,6	33,6	28,8
	Tolerância	10,1	13,1	12,4
	Solidariedade	38,0	46,3	44,2
	Disciplina	6,3	8,9	8,2
	Espírito de luta	20,9	25,8	24,6

TABELA A-6.9 - (continuação)

Capital	Valores entre os jovens ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Teresina	Espiritualidade	24,7	21,3	23,4
	justiça	15,7	21,7	18,0
	Competitividade	40,4	52,4	45,0
	Adaptabilidade	25,4	28,3	26,6
	Objetividade	21,2	22,0	21,5
	Respeito	42,1	37,8	40,5
	Tolerância	14,0	13,4	13,7
	Solidariedade	46,9	42,5	45,2
	Disciplina	11,0	13,0	11,8
	Espírito de luta	32,4	28,7	31,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Entre os valores abaixo, marque os três mais presentes entre os jovens que você conhece (seus alunos ou não): (Somente três).*

... Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 7.020.

(2) As respostas não são auto-excludentes.

TABELA A-6.10 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo as principais qualidades de um bom diretor e capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital	Qualidades ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Estar sempre presente	70,2	58,4	68,5
	Ser capaz de ouvir as pessoas	41,7	60,0	44,3
	Ser capaz de garantir a qualidade do ensino	48,5	50,7	48,8
	Ser capaz de controlar a escola	39,1	33,4	38,3
	Ser atuante, ter iniciativa	25,8	22,9	25,4
Belo Horizonte	Estar sempre presente	54,8	52,3	54,4
	Ser capaz de ouvir as pessoas	51,8	66,7	54,5
	Ser capaz de garantir a qualidade do ensino	36,0	51,7	38,9
	Ser capaz de controlar a escola	42,2	31,8	40,3
	Ser atuante, ter iniciativa	29,9	40,7	31,9
Cuiabá	Estar sempre presente	68,5	53,9	65,7
	Ser capaz de ouvir as pessoas	41,1	60,6	44,8
	Ser capaz de garantir a qualidade do ensino	47,4	46,5	47,3
	Ser capaz de controlar a escola	45,9	35,3	43,9
	Ser atuante, ter iniciativa	32,7	32,1	32,6
Curitiba	Estar sempre presente	55,7	51,4	54,7
	Ser capaz de ouvir as pessoas	50,2	62,8	53,1
	Ser capaz de garantir a qualidade do ensino	38,7	47,0	40,6
	Ser capaz de controlar a escola	43,6	42,3	43,3
	Ser atuante, ter iniciativa	32,2	31,5	32,0
Goiânia	Estar sempre presente	67,5	49,9	64,6
	Ser capaz de ouvir as pessoas	47,5	62,9	50,0
	Ser capaz de garantir a qualidade do ensino	47,0	54,1	48,2
	Ser capaz de controlar a escola	43,1	35,1	41,8
	Ser atuante, ter iniciativa	32,6	31,0	32,3
Macapá	Estar sempre presente	75,3	65,9	74,1
	Ser capaz de ouvir as pessoas	33,2	54,0	35,7
	Ser capaz de garantir a qualidade do ensino	42,3	56,2	44,0
	Ser capaz de controlar a escola	44,8	35,4	43,7
	Ser atuante, ter iniciativa	28,0	30,1	28,2
Maceió	Estar sempre presente	68,4	57,6	64,0
	Ser capaz de ouvir as pessoas	42,6	60,7	50,0
	Ser capaz de garantir a qualidade do ensino	44,0	51,3	47,0
	Ser capaz de controlar a escola	44,1	37,6	41,5
	Ser atuante, ter iniciativa	24,8	26,8	25,6

TABELA A-6.10 - (continuação)

Capital	Qualidades ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Porto Alegre	Estar sempre presente	57,0	50,8	55,4
	Ser capaz de ouvir as pessoas	52,9	65,6	56,3
	Ser capaz de garantir a qualidade do ensino	46,3	49,3	47,1
	Ser capaz de controlar a escola	41,8	36,6	40,4
	Ser atuante, ter iniciativa	28,0	36,1	30,2
Rio Branco	Estar sempre presente	71,4	51,4	68,8
	Ser capaz de ouvir as pessoas	43,8	62,9	46,2
	Ser capaz de garantir a qualidade do ensino	47,7	43,3	47,2
	Ser capaz de controlar a escola	50,5	40,0	49,2
	Ser atuante, ter iniciativa	30,4	27,6	30,0
Rio de Janeiro	Estar sempre presente	63,1		63,1
	Ser capaz de ouvir as pessoas	48,9		48,9
	Ser capaz de garantir a qualidade do ensino	43,1		43,1
	Ser capaz de controlar a escola	40,4		40,4
	Ser atuante, ter iniciativa	24,7		24,7
Salvador	Estar sempre presente	69,5		69,5
	Ser capaz de ouvir as pessoas	48,6		48,6
	Ser capaz de garantir a qualidade do ensino	45,8		45,8
	Ser capaz de controlar a escola	40,8		40,8
	Ser atuante, ter iniciativa	25,3		25,3
São Paulo	Estar sempre presente	53,2	49,1	51,8
	Ser capaz de ouvir as pessoas	60,8	65,2	62,3
	Ser capaz de garantir a qualidade do ensino	37,6	43,6	39,6
	Ser capaz de controlar a escola	38,0	36,7	37,5
	Ser atuante, ter iniciativa	31,6	30,4	31,2
Teresina	Estar sempre presente	64,7	59,5	63,1
	Ser capaz de ouvir as pessoas	39,0	56,7	44,6
	Ser capaz de garantir a qualidade do ensino	44,3	52,2	46,7
	Ser capaz de controlar a escola	42,0	31,4	38,7
	Ser atuante, ter iniciativa	26,2	27,7	26,7

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Quais as três principais qualidades de um bom diretor de escola? ...* Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) As respostas não são auto-excludentes.

TABELA A-6.11 - Proporção de professores do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo as principais qualidades de um bom diretor e capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital	Qualidades ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Ser atuante, ter iniciativa	67,1	65,6	66,8
	Ser capaz de ouvir as pessoas	45,5	47,0	45,9
	Ser capaz de garantir a qualidade do ensino	43,3	53,0	45,4
	Estar sempre presente	45,5	64,2	49,6
	Ser organizado	28,1	19,2	26,1
Belo Horizonte	Ser atuante, ter iniciativa	71,0	66,1	68,6
	Ser capaz de ouvir as pessoas	54,1	66,8	60,4
	Ser capaz de garantir a qualidade do ensino	41,0	61,8	51,3
	Estar sempre presente	29,0	44,9	36,8
	Ser organizado	30,7	16,3	23,6
Cuiabá	Ser atuante, ter iniciativa	76,3	62,6	70,1
	Ser capaz de ouvir as pessoas	49,5	56,1	52,5
	Ser capaz de garantir a qualidade do ensino	62,4	60,0	61,3
	Estar sempre presente	39,2	38,1	38,7
	Ser organizado	25,8	28,4	27,0
Curitiba	Ser atuante, ter iniciativa	70,4	59,1	64,8
	Ser capaz de ouvir as pessoas	47,9	54,8	51,3
	Ser capaz de garantir a qualidade do ensino	52,9	55,3	54,1
	Estar sempre presente	41,9	46,5	44,2
	Ser organizado	25,7	22,6	24,2
Goiânia	Ser atuante, ter iniciativa	73,9	53,2	65,1
	Ser capaz de ouvir as pessoas	48,9	49,3	49,0
	Ser capaz de garantir a qualidade do ensino	52,6	51,7	52,2
	Estar sempre presente	39,7	39,3	39,5
	Ser organizado	26,1	28,4	27,1
Macapá	Ser atuante, ter iniciativa	78,4	64,2	74,9
	Ser capaz de ouvir as pessoas	45,3	45,0	45,2
	Ser capaz de garantir a qualidade do ensino	53,8	57,8	54,8
	Estar sempre presente	41,6	42,2	41,8
	Ser organizado	23,1	22,0	22,8
Maceió	Ser atuante, ter iniciativa	64,2	53,9	58,2
	Ser capaz de ouvir as pessoas	44,3	49,9	47,6
	Ser capaz de garantir a qualidade do ensino	37,8	53,6	47,0
	Estar sempre presente	53,3	47,8	50,1
	Ser organizado	29,7	22,5	25,5
Porto Alegre	Ser atuante, ter iniciativa	77,4	74,8	75,8
	Ser capaz de ouvir as pessoas	61,5	61,6	61,6
	Ser capaz de garantir a qualidade do ensino	52,3	58,0	55,7
	Estar sempre presente	28,5	34,2	31,9
	Ser organizado	31,4	20,4	24,8

TABELA A-6.1 I - (continuação)

Capital	Qualidades ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Rio Branco	Ser atuante, ter iniciativa	68,2	57,4	64,1
	Ser capaz de ouvir as pessoas	34,1	57,4	43,0
	Ser capaz de garantir a qualidade do ensino	62,5	51,9	58,5
	Estar sempre presente	50,0	51,9	50,7
	Ser organizado	36,4	31,5	34,5
Rio de Janeiro	Ser atuante, ter iniciativa	69,9		69,9
	Ser capaz de ouvir as pessoas	53,6		53,6
	Ser capaz de garantir a qualidade do ensino	48,3		48,3
	Estar sempre presente	38,1		38,1
	Ser organizado	26,8		26,8
Salvador	Ser atuante, ter iniciativa	74,9		74,9
	Ser capaz de ouvir as pessoas	54,5		54,5
	Ser capaz de garantir a qualidade do ensino	51,1		51,1
	Estar sempre presente	42,4		42,4
	Ser organizado	26,0		26,0
São Paulo	Ser atuante, ter iniciativa	77,2	65,5	68,5
	Ser capaz de ouvir as pessoas	43,0	54,1	51,3
	Ser capaz de garantir a qualidade do ensino	44,9	60,0	56,3
	Estar sempre presente	46,2	48,8	48,2
	Ser organizado	26,6	23,0	23,9
Teresina	Ser atuante, ter iniciativa	70,1	57,9	65,3
	Ser capaz de ouvir as pessoas	50,4	54,3	51,9
	Ser capaz de garantir a qualidade do ensino	40,1	57,1	46,7
	Estar sempre presente	42,9	46,1	44,1
	Ser organizado	29,9	29,9	^{29,9}

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Quais as três principais qualidades de um bom diretor de escola? (Somente três) ...* Dado não disponível.

(1) Número de professores respondentes: 7.020.

(2) As respostas não são auto-excludentes.

TABELA A-7.1 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo os métodos de ensino dos professores e capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital ²	Método de Ensino	Dependência Administrativa (%)		Total ³
		Pública	Privada	
Belém	Memorizando, decorando	23,6	8,2	21,3
	Incentivando a imaginação, inventando coisas	15,1	11,7	14,6
	Propondo a resolução de problemas	30,3	23,4	29,3
	Criando situações de aplicação das idéias	31,1	56,6	34,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Belo Horizonte	Memorizando, decorando	31,4	20,9	29,4
	Incentivando a imaginação, inventando coisas	11,9	8,9	11,3
	Propondo a resolução de problemas	29,8	29,3	29,7
	Criando situações de aplicação das idéias	26,9	41,0	29,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Cuiabá	Memorizando, decorando	20,4	18,6	20,0
	Incentivando a imaginação, inventando coisas	17,0	15,7	16,7
	Propondo a resolução de problemas	26,5	34,1	27,9
	Criando situações de aplicação das idéias	36,2	31,7	35,3
	Total	100,0	100,0	100,0
Curitiba	Memorizando, decorando	27,0	20,9	25,6
	Incentivando a imaginação, inventando coisas	11,6	13,0	11,9
	Propondo a resolução de problemas	33,7	33,2	33,6
	Criando situações de aplicação das idéias	27,7	32,9	28,9
	Total	100,0	100,0	100,0
Goiânia	Memorizando, decorando	28,3	16,2	26,3
	Incentivando a imaginação, inventando coisas	14,2	13,9	14,1
	Propondo a resolução de problemas	28,8	29,3	28,9
	Criando situações de aplicação das idéias	28,7	40,6	30,7
	Total	100,0	100,0	100,0
Macapá	Memorizando, decorando	19,8	17,1	19,5
	Incentivando a imaginação, inventando coisas	11,1	10,4	11,1
	Propondo a resolução de problemas	34,5	32,2	34,2
	Criando situações de aplicação das idéias	34,5	40,3	35,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Maceió	Memorizando, decorando	31,4	21,4	27,3
	Incentivando a imaginação, inventando coisas	15,0	9,6	12,8
	Propondo a resolução de problemas	31,6	39,4	34,8
	Criando situações de aplicação das idéias	22,0	29,6	25,1
	Total	100,0	100,0	100,0
Porto Alegre	Memorizando, decorando	33,5	34,6	33,8
	Incentivando a imaginação, inventando coisas	13,8	8,6	12,5
	Propondo a resolução de problemas	35,8	35,4	35,7
	Criando situações de aplicação das idéias	16,8	21,4	18,1
	Total	100,0	100,0	100,0

TABELA A-7.1 - (continuação)

Capital ²	Método de Ensino	Dependência Administrativa (%)		Total ³
		Pública	Privada	
Rio Branco	Memorizando, decorando	22,3	15,8	21,5
	Incentivando a imaginação, inventando coisas	17,8	13,3	17,2
	Propondo a resolução de problemas	36,4	37,6	36,5
	Criando situações de aplicação das idéias	23,6	33,2	24,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	Memorizando, decorando	31,7		31,7
	Incentivando a imaginação, inventando coisas	15,7		15,7
	Propondo a resolução de problemas	26,0		26,11
	Criando situações de aplicação das idéias	26,5		26,5
	Total	100,0	...	100,0
Salvador	Memorizando, decorando	26,4		26,4
	Incentivando a imaginação, inventando coisas	16,2		16,2
	Propondo a resolução de problemas	22,8		22,8
	Criando situações de aplicação das idéias	34,6		34,6
	Total	100,0		100,0
São Paulo	Memorizando, decorando	33,3	29,2	31,9
	Incentivando a imaginação, inventando coisas	8,1	9,8	8,7
	Propondo a resolução de problemas	41,4	33,5	38,8
	Criando situações de aplicação das idéias	17,1	27,4	20,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Teresina	Memorizando, decorando	25,7	16,0	22,6
	Incentivando a imaginação, inventando coisas	14,3	11,6	13,4
	Propondo a resolução de problemas	30,2	32,5	31,0
	Criando situações de aplicação das idéias	29,7	39,9	33,0
	Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Em geral, como a maioria dos professores ensina? (marque o que for mais comum, uma só resposta) ...*
 Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) Comprovou-se que há uma associação entre as variáveis dependência administrativa e métodos de ensino.

(3) Não há evidências suficientes para afirmar que as proporções do total são diferentes em um nível de confiança de 95%.

TABELA A-7.2 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo os instrumentos de avaliação e capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital	Instrumento de Avaliação ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Prova individual	93,5	96,1	93,9
	Trabalho em grupo apresentado em sala	72,4	60,6	70,7
	Prova em dupla ou em grupo	15,6	10,3	14,9
	Exercício individual	40,8	57,9	43,3
	Exercício em grupo	20,0	22,7	20,4
	Trabalho individual apresentado em sala	26,4	16,3	25,0
	Auto-avaliação	10,7	18,2	11,7
Belo Horizonte	Prova individual	83,8	97,4	86,4
	Trabalho em grupo apresentado em sala	64,6	72,4	66,0
	Prova em dupla ou em grupo	39,6	27,8	37,4
	Exercício individual	35,5	49,4	38,1
	Exercício em grupo	37,7	26,7	35,6
	Trabalho individual apresentado em sala	9,6	10,8	9,8
Cuiabá	Auto-avaliação	11,7	7,7	11,0
	Prova individual	80,5	96,0	83,4
	Trabalho em grupo apresentado em sala	77,3	74,5	76,8
	Prova em dupla ou em grupo	30,3	11,7	26,8
	Exercício individual	25,5	43,0	28,8
	Exercício em grupo	32,4	36,9	33,3
	Trabalho individual apresentado em sala	18,9	11,2	17,4
Curitiba	Auto-avaliação	18,1	19,3	18,3
	Prova individual	88,5	93,9	89,7
	Trabalho em grupo apresentado em sala	73,0	72,3	72,8
	Prova em dupla ou em grupo	30,2	24,0	28,8
	Exercício individual	32,5	40,5	34,4
	Exercício em grupo	36,5	35,4	36,3
	Trabalho individual apresentado em sala	18,2	14,6	17,4
Goiânia	Auto-avaliação	10,5	10,5	10,5
	Prova individual	85,6	96,9	87,5
	Trabalho em grupo apresentado em sala	64,2	50,4	61,9
	Prova em dupla ou em grupo	36,7	7,7	31,9
	Exercício individual	36,6	62,3	40,8
	Exercício em grupo	29,8	21,9	28,5
	Trabalho individual apresentado em sala	16,6	18,7	17,0
Macapá	Auto-avaliação	14,5	20,1	15,4
	Prova individual	89,3	93,6	89,9
	Trabalho em grupo apresentado em sala	67,4	65,6	67,1
	Prova em dupla ou em grupo	58,9	29,4	55,3
	Exercício individual	25,2	50,0	28,3
	Exercício em grupo	10,1	16,1	10,8
	Trabalho individual apresentado em sala	12,7	10,5	12,5
	Auto-avaliação	9,3	19,2	10,5

TABELA A-7.2 - (continuação)

Capital	Instrumento de Avaliação ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Maceió	Prova individual	85,0	92,3	88,0
	Trabalho em grupo apresentado em sala	60,8	66,1	63,0
	Prova em dupla ou em grupo	60,9	41,2	52,9
	Exercício individual	27,4	32,8	29,6
	Exercício em grupo	25,6	26,4	25,9
	Trabalho individual apresentado em sala	13,0	13,2	13,1
	Auto-avaliação	8,3	14,6	10,9
Porto Alegre	Prova individual	90,3	93,8	91,2
	Trabalho em grupo apresentado em sala	61,7	65,3	62,6
	Prova em dupla ou em grupo	30,0	16,9	26,4
	Exercício individual	33,0	47,5	37,0
	Exercício em grupo	30,5	28,8	30,1
	Trabalho individual apresentado em sala	25,3	17,8	23,3
	Auto-avaliação	10,9	9,8	10,6
Rio Branco	Prova individual	89,4	96,0	90,2
	Trabalho em grupo apresentado em sala	78,3	77,0	78,2
	Prova em dupla ou em grupo	27,5	11,0	25,4
	Exercício individual	42,6	57,8	44,5
	Exercício em grupo	24,7	26,3	24,9
	Trabalho individual apresentado em sala	14,3	11,6	14,0
	Auto-avaliação	6,0	11,6	6,7
Rio de Janeiro	Prova individual	87,8		87,8
	Trabalho em grupo apresentado em sala	65,8		65,8
	Prova em dupla ou em grupo	35,0		35,0
	Exercício individual	29,4		29,4
	Exercício em grupo	39,2		39,2
	Trabalho individual apresentado em sala	16,0		16,0
	Auto-avaliação	10,7		10,7
Salvador	Prova individual	78,5		78,5
	Trabalho em grupo apresentado em sala	71,5		71,5
	Prova em dupla ou em grupo	53,9		53,9
	Exercício individual	24,6		24,6
	Exercício em grupo	31,3		31,3
	Trabalho individual apresentado em sala	11,5		11,5
	Auto-avaliação	9,5		9,5
São Paulo	Prova individual	83,8	94,2	87,4
	Trabalho em grupo apresentado em sala	66,2	65,9	66,1
	Prova em dupla ou em grupo	53,5	26,9	44,4
	Exercício individual	29,8	40,6	33,5
	Exercício em grupo	39,9	32,8	37,5
	Trabalho individual apresentado em sala	10,1	16,0	12,1
	Auto-avaliação	5,7	9,6	7,1

TABELA A-7.2 - (continuação)

Capital	Instrumento de Avaliação ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Teresina	Prova individual	92,6	94,1	93,1
	Trabalho em grupo apresentado em sala	64,3	61,3	63,3
	Prova em dupla ou em grupo	31,7	9,1	24,6
	Exercício individual	33,5	46,9	37,7
	Exercício em grupo	15,5	22,6	17,8
	Trabalho individual apresentado em sala	26,9	30,9	28,1
	Auto-avaliação	9,0	16,0	11,2

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Quanto à avaliação de aprendizagem dos alunos, quais são os três meios mais utilizados? ...* Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) As respostas não são auto-excludentes.

TABELA A-7.3 - Proporção de alunos de escolas públicas do ensino médio, por turno de aula, segundo os instrumentos de avaliação e capitais das Unidades da Federação - 2002¹

Capital	Instrumento de Avaliação ²	Turno (%)		Total
		Diurno	Noturno	
Belém	Prova individual	95,1	92,1	93,5
	Trabalho em grupo apresentado em sala	79,7	65,9	72,4
	Prova em dupla ou em grupo	13,9	17,2	15,6
	Exercício em grupo	23,3	17,0	20,0
	Exercício individual	47,1	35,2	40,8
	Trabalho individual apresentado em sala	18,8	33,3	26,4
	Auto-avaliação	9,3	11,9	10,7
Belo Horizonte	Prova individual	90,4	79,9	83,8
	Trabalho em grupo apresentado em sala	73,0	59,5	64,6
	Prova em dupla ou em grupo	31,7	44,3	39,6
	Exercício em grupo	32,9	40,5	37,7
	Exercício individual	35,4	35,6	35,5
	Trabalho individual apresentado em sala	9,1	9,9	9,6
	Auto-avaliação	12,8	11,1	11,7
Cuiabá	Prova individual	82,2	79,1	80,5
	Trabalho em grupo apresentado em sala	82,7	73,1	77,3
	Prova em dupla ou em grupo	27,4	32,6	30,3
	Exercício em grupo	31,1	33,5	32,4
	Exercício individual	27,9	23,7	25,5
	Trabalho individual apresentado em sala	15,1	21,8	18,9
	Auto-avaliação	18,3	18,0	18,1
Curitiba	Prova individual	90,3	86,6	88,5
	Trabalho em grupo apresentado em sala	81,0	64,9	73,0
	Prova em dupla ou em grupo	28,5	31,9	30,2
	Exercício em grupo	36,6	36,4	36,5
	Exercício individual	29,8	35,4	32,5
	Trabalho individual apresentado em sala	16,0	20,5	18,2
	Auto-avaliação	11,7	9,2	10,5
Goiânia	Prova individual	87,4	84,0	85,6
	Trabalho em grupo apresentado em sala	71,7	57,8	64,2
	Prova em dupla ou em grupo	38,3	35,3	36,7
	Exercício em grupo	26,4	32,7	29,8
	Exercício individual	37,2	36,0	36,6
	Trabalho individual apresentado em sala	13,9	19,0	16,6
	Auto-avaliação	14,5	14,4	14,5
Macapá	Prova individual	92,2	87,0	89,3
	Trabalho em grupo apresentado em sala	79,0	58,0	67,4
	Prova em dupla ou em grupo	59,3	58,6	58,9
	Exercício em grupo	9,6	10,5	10,1
	Exercício individual	25,2	25,3	25,2
	Trabalho individual apresentado em sala	7,8	16,7	12,7
	Auto-avaliação	5,4	12,3	9,3

TABELA A-7.3 - (continuação)

Capital	Instrumento de Avaliação ²	Turno (%)		Total
		Diurno	Noturno	
Maceió	Prova individual	88,2	83,2	85,0
	Trabalho em grupo apresentado em sala	76,4	52,2	60,8
	Prova em dupla ou em grupo	59,5	61,6	60,9
	Exercício em grupo	25,9	25,4	25,6
	Exercício individual	20,9	31,0	27,4
	Trabalho individual apresentado em sala	10,0	14,7	13,0
	Auto-avaliação	8,6	8,2	8,3
Porto Alegre	Prova individual	91,9	87,2	90,3
	Trabalho em grupo apresentado em sala	65,5	54,7	61,7
	Prova em dupla ou em grupo	31,4	27,3	30,0
	Exercício em grupo	30,0	31,4	30,5
	Exercício individual	33,6	32,0	33,0
	Trabalho individual apresentado em sala	23,3	29,1	25,3
	Auto-avaliação	9,9	12,8	10,9
Rio Branco	Prova individual	92,5	85,5	89,4
	Trabalho em grupo apresentado em sala	82,1	73,6	78,3
	Prova em dupla ou em grupo	24,9	30,9	27,5
	Exercício em grupo	19,1	31,8	24,7
	Exercício individual	43,9	40,9	42,6
	Trabalho individual apresentado em sala	12,7	16,4	14,3
	Auto-avaliação	3,5	9,1	6,0
Rio de Janeiro	Prova individual	89,8	85,9	87,8
	Trabalho em grupo apresentado em sala	66,9	64,8	65,8
	Prova em dupla ou em grupo	32,9	37,0	35,0
	Exercício em grupo	34,2	44,2	39,2
	Exercício individual	30,0	28,8	29,4
	Trabalho individual apresentado em sala	16,6	15,4	16,0
	Auto-avaliação	11,0	10,3	10,7
Salvador	Prova individual	81,6	73,5	78,5
	Trabalho em grupo apresentado em sala	76,8	62,8	71,5
	Prova em dupla ou em grupo	52,0	57,1	53,9
	Exercício em grupo	30,9	31,8	31,3
	Exercício individual	24,6	24,5	24,6
	Trabalho individual apresentado em sala	9,6	14,6	11,5
	Auto-avaliação	11,1	7,1	9,5
São Paulo	Prova individual	83,8		83,8
	Trabalho em grupo apresentado em sala	66,2		66,2
	Prova em dupla ou em grupo	53,5		53,5
	Exercício em grupo	39,9		39,9
	Exercício individual	29,8		29,8
	Trabalho individual apresentado em sala	10,1		10,1
	Auto-avaliação	5,7		5,7

TABELA A-7.3 - (continuação)

Capital	Instrumento de Avaliação ²	Turno (%)		Total
		Diurno	Noturno	
Teresina	Prova individual	95,2	90,6	92,6
	Trabalho em grupo apresentado em sala	71,0	59,4	64,3
	Prova em dupla ou em grupo	30,3	32,7	31,7
	Exercício em grupo	19,1	12,9	15,5
	Exercício individual	36,3	31,5	33,5
	Trabalho individual apresentado em sala	21,0	31,2	26,9
	Auto-avaliação	8,9	9,1	9,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Quanto à avaliação de aprendizagem dos alunos, quais são os três meios mais utilizados? ...* Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) As respostas não são auto-excludentes.

TABELA A-7.4 - Proporção de alunos do ensino médio que abandonaram os estudos, por dependência administrativa da escola, segundo os motivos de abandono dos estudos e capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital	Motivo ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Mudou de cidade/bairro	6,9	0,8	6,0
	Ficou doente	3,1	0,8	2,8
	Estava cansado, desmotivado	5,8	0,8	5,1
	Teve problema com colega ou professor	0,7	0,1	0,6
	Foi expulso	0,2	0,1	0,2
	Foi reprovado	1,2	0,1	1,1
	Envolveu-se com drogas	0,3	0,1	0,3
	Não tinha dinheiro para estudar	3,5	0,2	3,0
	Tinha medo de ir à escola por problema de segurança	0,5	0,0	0,4
	Uma pessoa da sua família ficou doente	1,2	0,2	1,1
	Não gostava da escola	0,9	0,3	0,8
	Teve problemas com a polícia ou com a justiça	0,0	0,0	0,0
	Teve que trabalhar	8,6	0,1	7,4
	Ficou grávida	6,9	0,1	6,0
	Não tinha onde morar	0,7	0,1	0,7
Belo Horizonte	Mudou de cidade/bairro	4,3	0,4	3,6
	Ficou doente	1,0	0,3	0,9
	Estava cansado, desmotivado	4,5	1,0	3,8
	Teve problema com colega ou professor	0,8	0,2	0,7
	Foi expulso	0,0	0,2	0,1
	Foi reprovado	1,2	0,3	1,0
	Envolveu-se com drogas	0,0	0,3	0,0
	Não tinha dinheiro para estudar	1,3	0,3	1,1
	Tinha medo de ir à escola por problema de segurança	0,4	0,2	0,3
	Uma pessoa da sua família ficou doente	0,7	0,2	0,6
	Não gostava da escola	0,2	0,3	0,2
	Teve problemas com a polícia ou com a justiça	0,1	0,2	0,1
	Teve que trabalhar	5,3	0,5	4,4
	Ficou grávida	1,0	0,1	0,8
	Não tinha onde morar	0,4	0,0	0,3

TABELA A-7.4 - (continuação)

Capital	Motivo ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Cuiabá	Mudou de cidade/bairro	5,6	1,1	4,7
	Ficou doente	1,2	0,6	1,1
	Estava cansado, desmotivado	3,6	0,6	3,0
	Teve problema com colega ou professor	1,2	0,4	1,1
	Foi expulso	0,2	0,2	0,2
	Foi reprovado	1,2	0,4	1,1
	Envolveu-se com drogas	0,6	0,2	0,5
	Não tinha dinheiro para estudar	1,1	0,2	0,9
	Tinha medo de ir à escola por problema de segurança	1,2	0,2	1,0
	Uma pessoa da sua família ficou doente	0,3	0,0	0,2
	Não gostava da escola	0,7	0,4	0,6
	Teve problemas com a polícia ou com a justiça	0,1	0,2	0,1
	Teve que trabalhar	3,2	0,3	2,7
	Ficou grávida	2,6	0,1	2,1
Não tinha onde morar	0,2	0,1	0,2	
Curitiba	Mudou de cidade/bairro	4,2	0,7	3,4
	Ficou doente	0,9	0,6	0,8
	Estava cansado, desmotivado	5,6	1,2	4,6
	Teve problema com colega ou professor	1,0	0,5	0,9
	Foi expulso	0,4	0,6	0,4
	Foi reprovado	0,7	0,7	0,7
	Envolveu-se com drogas	0,5	0,5	0,5
	Não tinha dinheiro para estudar	1,1	0,4	1,0
	Tinha medo de ir à escola por problema de segurança	0,3	0,2	0,3
	Uma pessoa da sua família ficou doente	0,7	0,2	0,6
	Não gostava da escola	1,5	0,4	1,3
	Teve problemas com a polícia ou com a justiça	0,2	0,2	0,2
	Teve que trabalhar	4,0	0,5	3,2
	Ficou grávida	1,4	0,1	1,1
Não tinha onde morar	0,1	0,1	0,1	

TABELA A-7.4 - (continuação)

Capital	Motivo ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Goiânia	Mudou de cidade/bairro	8,3	0,7	7,0
	Ficou doente	1,9	0,4	1,7
	Estava cansado, desmotivado	6,7	0,6	5,7
	Teve problema com colega ou professor	1,0	0,2	0,9
	Foi expulso	0,1	0,2	0,1
	Foi reprovado	1,2	0,2	1,0
	Envolveu-se com drogas	0,4	0,4	0,4
	Não tinha dinheiro para estudar	2,5	0,2	2,1
	Tinha medo de ir à escola por problema de segurança	0,6	0,3	0,5
	Uma pessoa da sua família ficou doente	0,8	0,2	0,7
	Não gostava da escola	0,8	0,4	0,7
	Teve problemas com a polícia ou com a justiça	0,1	0,1	0,1
	Teve que trabalhar	6,0	0,2	5,0
	Ficou grávida	2,2	0,1	1,8
	Não tinha onde morar	0,5	0,1	0,4
Macapá	Mudou de cidade/bairro	9,1	2,0	8,3
	Ficou doente	3,2	1,6	3,0
	Estava cansado, desmotivado	4,2	0,7	3,8
	Teve problema com colega ou professor	1,6	0,0	1,4
	Foi expulso	0,0	0,0	0,0
	Foi reprovado	0,5	0,2	0,4
	Envolveu-se com drogas	0,0	0,0	0,0
	Não tinha dinheiro para estudar	4,3	0,2	3,8
	Tinha medo de ir à escola por problema de segurança	0,5	0,0	0,4
	Uma pessoa da sua família ficou doente	0,8	0,2	0,7
	Não gostava da escola	0,3	0,0	0,3
	Teve problemas com a polícia ou com a justiça	0,0	0,2	0,0
	Teve que trabalhar	7,1	0,2	6,3
	Ficou grávida	6,9	0,2	6,1
Não tinha onde morar	0,6	0,0	0,6	

TABELA A-7.4 - (continuação)

Capital	Motivo ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Maceió	Mudou de cidade/bairro	8,2	1,9	5,7
	Ficou doente	1,7	0,7	1,3
	Estava cansado, desmotivado	7,1	1,6	4,9
	Teve problema com colega ou professor	0,8	0,3	0,6
	Foi expulso	0,1	0,0	0,0
	Foi reprovado	1,5	0,3	1,0
	Envolveu-se com drogas	0,0	0,0	0,0
	Não tinha dinheiro para estudar	5,1	0,8	3,3
	Tinha medo de ir à escola por problema de segurança	0,6	0,1	0,4
	Uma pessoa da sua família ficou doente	0,7	0,3	0,5
	Não gostava da escola	0,6	0,5	0,6
	Teve problemas com a polícia ou com a justiça	0,0	0,0	0,0
	Teve que trabalhar	10,1	1,2	6,4
	Ficou grávida	5,2	0,3	3,2
Não tinha onde morar	0,6	0,1	0,4	
Porto Alegre	Mudou de cidade/bairro	3,9	0,2	2,9
	Ficou doente	0,9	0,3	0,8
	Estava cansado, desmotivado	9,1	0,8	6,8
	Teve problema com colega ou professor	1,2	0,5	1,0
	Foi expulso	0,4	0,5	0,4
	Foi reprovado	1,5	0,1	1,1
	Envolveu-se com drogas	0,9	0,6	0,8
	Não tinha dinheiro para estudar	2,7	0,2	2,0
	Tinha medo de ir à escola por problema de segurança	0,7	0,5	0,7
	Uma pessoa da sua família ficou doente	0,8	0,2	0,6
	Não gostava da escola	1,3	0,5	1,1
	Teve problemas com a polícia ou com a justiça	0,3	0,5	0,3
	Teve que trabalhar	4,5	0,0	3,3
	Ficou grávida	3,0	0,1	2,2
Não tinha onde morar	0,3	0,2	0,3	

TABELA A-7.4 - (continuação)

Capital	Motivo ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Rio Branco	Mudou de cidade/bairro	8,0	0,7	7,1
	Ficou doente	3,4	0,4	3,0
	Estava cansado, desmotivado	7,9	1,0	7,0
	Teve problema com colega ou professor	0,4	0,1	0,3
	Foi expulso	0,0	0,1	0,0
	Foi reprovado	1,7	0,0	1,4
	Envolveu-se com drogas	0,4	0,1	11,3
	Não tinha dinheiro para estudar	2,6	0,3	2,3
	Tinha medo de ir à escola por problema de segurança	0,8	0,0	0,7
	Uma pessoa da sua família ficou doente	1,1	0,0	1,0
	Não gostava da escola	0,5	0,3	0,5
	Teve problemas com a polícia ou com a justiça	0,0	0,0	0,0
	Teve que trabalhar	5,4	0,1	4,7
	Ficou grávida	3,9	0,0	3,4
	Não tinha onde morar	0,6	0,1	0,5
Rio de Janeiro	Mudou de cidade/bairro	4,5		4,5
	Ficou doente	1,7		1,7
	Estava cansado, desmotivado	6,0		6,0
	Teve problema com colega ou professor	1,4		1,4
	Foi expulso	1,2		1,2
	Foi reprovado	1,9		1,9
	Envolveu-se com drogas	1,1		1,1
	Não tinha dinheiro para estudar	2,2		2,2
	Tinha medo de ir à escola por problema de segurança	0,7		0,7
	Uma pessoa da sua família ficou doente	1,1		1,1
	Não gostava da escola	1,0		1,0
	Teve problemas com a polícia ou com a justiça	0,5		11,5
	Teve que trabalhar	6,4		6,4
	Ficou grávida	2,4		2,4
	Não tinha onde morar	0,5		0,5

TABELA A-7.4 - (continuação)

Capital	Motivo ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Salvador	Mudou de cidade/bairro	6,6		6,6
	Ficou doente	2,6		2,6
	Estava cansado, desmotivado	4,7		4,7
	Teve problema com colega ou professor	1,3		1,3
	Foi expulso	0,5		0,5
	Foi reprovado	1,5		1,5
	Envolveu-se com drogas	0,5		0,5
	Não tinha dinheiro para estudar	3,4		3,4
	Tinha medo de ir à escola por problema de segurança	0,9		0,9
	Uma pessoa da sua família ficou doente	0,9		0,9
	Não gostava da escola	1,1		1,1
	Teve problemas com a polícia ou com a justiça	0,1		0,1
	Teve que trabalhar	7,2		7,2
	Ficou grávida	3,5		3,5
	Não tinha onde morar	0,7		0,7
São Paulo	Mudou de cidade/bairro	0,9	0,6	0,8
	Ficou doente	0,6	0,5	0,6
	Estava cansado, desmotivado	0,6	0,9	0,7
	Teve problema com colega ou professor	0,4	0,3	0,4
	Foi expulso	0,2	0,2	0,2
	Foi reprovado	0,4	0,2	0,4
	Envolveu-se com drogas	0,2	0,2	0,2
	Não tinha dinheiro para estudar	0,4	0,5	0,4
	Tinha medo de ir à escola por problema de segurança	0,4	0,2	0,4
	Uma pessoa da sua família ficou doente	0,2	0,2	0,2
	Não gostava da escola	0,4	0,5	0,4
	Teve problemas com a polícia ou com a justiça	0,2	0,2	0,2
	Teve que trabalhar	0,2	0,6	0,4
	Ficou grávida	0,2	0,2	0,2
	Não tinha onde morar	0,2	0,1	0,2

TABELA A-7.4 - (continuação)

Capital	Motivo ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Teresina	Mudou de cidade/bairro	9,5	2,2	7,2
	Ficou doente	2,1	1,4	1,9
	Estava cansado, desmotivado	6,6	2,2	5,2
	Teve problema com colega ou professor	0,9	0,6	0,8
	Foi expulso	0,2	0,4	0,3
	Foi reprovado	1,2	0,6	1,0
	Envolveu-se com drogas	0,3	0,7	0,4
	Não tinha dinheiro para estudar	3,1	1,1	2,5
	Tinha medo de ir à escola por problema de segurança	0,5	0,3	0,4
	Uma pessoa da sua família ficou doente	0,7	0,8	0,7
	Não gostava da escola	0,8	0,7	0,7
	Teve problemas com a polícia ou com a justiça	0,0	0,4	0,2
	Teve que trabalhar	8,3	1,8	6,3
	Ficou grávida	4,0	1,1	3,1
	Não tinha onde morar	0,9	0,2	0,7

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: *Você já abandonou os estudos alguma vez? Se sim, por quê? ...*

Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) As respostas não são auto-excluentes.

TABELA A-7.5 - Proporção de alunos do ensino médio, por dependência administrativa da escola, segundo os motivos de retornar a escola e capitais das Unidades da Federação - 2002'

Capital	Motivo ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Belém	Porque resolveu os problemas que tinha antes	10,0	2,0	8,8
	Porque foi obrigado pela justiça/juizado	0,3	0,2	0,3
	Porque quer entender melhor o mundo, a vida	10,7	1,6	9,4
	Para poder conseguir trabalho	15,3	1,2	13,3
	Porque foi obrigado pelos pais	0,7	0,4	0,7
	Porque quer subir na vida	21,5	3,9	19,0
	Porque quer ser cidadão	11,5	1,5	10,0
	Porque sonha em ter o diploma	14,3	2,6	12,7
Belo Horizonte	Porque resolveu os problemas que tinha antes	4,3	2,0	3,9
	Porque foi obrigado pela justiça/juizado	0,9	0,8	0,9
	Porque quer entender melhor o mundo, a vida	7,3	1,5	6,3
	Para poder conseguir trabalho	6,3	1,4	5,4
	Porque foi obrigado pelos pais	1,3	0,8	1,2
	Porque quer subir na vida	12,0	2,3	10,2
	Porque quer ser cidadão	6,8	1,0	5,7
	Porque sonha em ter o diploma	6,6	1,2	5,6
Cuiabá	Porque resolveu os problemas que tinha antes	6,1	2,0	5,3
	Porque foi obrigado pela justiça/juizado	0,9	0,4	0,8
	Porque quer entender melhor o mundo, a vida	10,2	2,6	8,7
	Para poder conseguir trabalho	8,1	1,0	6,8
	Porque foi obrigado pelos pais	0,9	1,8	1,0
	Porque quer subir na vida	15,3	3,5	13,1
	Porque quer ser cidadão	7,3	1,4	6,2
	Porque sonha em ter o diploma	11,2	2,4	9,5
Curitiba	Porque resolveu os problemas que tinha antes	5,0	2,8	4,5
	Porque foi obrigado pela justiça/juizado	0,8	1,4	0,9
	Porque quer entender melhor o mundo, a vida	6,8	1,7	5,6
	Para poder conseguir trabalho	5,3	1,8	4,5
	Porque foi obrigado pelos pais	1,8	1,0	1,6
	Porque quer subir na vida	10,3	2,7	8,6
	Porque quer ser cidadão	6,1	1,5	5,0
	Porque sonha em ter o diploma	7,0	1,8	5,8

TABELA A-7.5 - (continuação)

Capital	Motivo ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Goiânia	Porque resolveu os problemas que tinha antes	7,2	1,6	6,2
	Porque foi obrigado pela justiça/juizado	0,8	0,8	0,8
	Porque quer entender melhor o mundo, a vida	11,6	1,4	9,9
	Para poder conseguir trabalho	9,5	1,4	8,2
	Porque foi obrigado pelos pais	1,0	0,8	1,0
	Porque quer subir na vida	17,8	2,3	15,3
	Porque quer ser cidadão	9,3	0,8	7,9
	Porque sonha em ter o diploma	11,1	1,7	9,5
Macapá	Porque resolveu os problemas que tinha antes	7,2	5,0	7,0
	Porque foi obrigado pela justiça/juizado	0,3	0,2	0,3
	Porque quer entender melhor o mundo, a vida	13,2	2,5	11,9
	Para poder conseguir trabalho	17,9	2,5	16,0
	Porque foi obrigado pelos pais	1,8	0,5	1,7
	Porque quer subir na vida	19,6	4,3	17,7
	Porque quer ser cidadão	12,9	1,6	11,5
	Porque sonha em ter o diploma	15,4	3,6	13,9
Maceió	Porque resolveu os problemas que tinha antes	9,2	2,4	6,4
	Porque foi obrigado pela justiça/juizado	0,1	0,4	0,2
	Porque quer entender melhor o mundo, a vida	14,6	4,0	10,3
	Para poder conseguir trabalho	17,5	3,8	11,9
	Porque foi obrigado pelos pais	0,7	1,0	0,8
	Porque quer subir na vida	19,8	7,4	14,8
	Porque quer ser cidadão	13,4	4,3	9,7
	Porque sonha em ter o diploma	16,3	5,1	11,7
Porto Alegre	Porque resolveu os problemas que tinha antes	7,3	1,4	5,7
	Porque foi obrigado pela justiça/juizado	1,0	0,8	0,9
	Porque quer entender melhor o mundo, a vida	9,4	1,2	7,2
	Para poder conseguir trabalho	9,2	1,2	7,0
	Porque foi obrigado pelos pais	1,2	1,1	1,1
	Porque quer subir na vida	15,3	1,9	11,7
	Porque quer ser cidadão	5,5	0,7	4,2
	Porque sonha em ter o diploma	7,7	1,2	6,0

TABELA A-7.5 - (continuação)

Capital	Motivo ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Rio Branco	Porque resolveu os problemas que tinha antes	7,6	1,0	6,8
	Porque foi obrigado pela justiça/juizado	0,7	0,1	0,6
	Porque quer entender melhor o mundo, a vida	12,6	1,6	11,2
	Para poder conseguir trabalho	11,6	1,3	10,3
	Porque foi obrigado pelos pais	1,4	0,3	1,3
	Porque quer subir na vida	21,2	3,6	19,0
	Porque quer ser cidadão	9,1	1,1	8,1
	Porque sonha em ter o diploma	10,7	2,8	9,7
Rio de Janeiro	Porque resolveu os problemas que tinha antes	8,1		8,1
	Porque foi obrigado pela justiça/juizado	2,2		2,2
	Porque quer entender melhor o mundo, a vida	8,4		8,4
	Para poder conseguir trabalho	8,8		8,8
	Porque foi obrigado pelos pais	1,9		1,9
	Porque quer subir na vida	13,1		13,1
	Porque quer ser cidadão	6,1		6,1
	Porque sonha em ter o diploma	8,1		8,1
Salvador	Porque resolveu os problemas que tinha antes	9,2		9,2
	Porque foi obrigado pela justiça/juizado	2,0		2,0
	Porque quer entender melhor o mundo, a vida	11,7		11,7
	Para poder conseguir trabalho	12,6		12,6
	Porque foi obrigado pelos pais	1,9		1,9
	Porque quer subir na vida	14,8		14,8
	Porque quer ser cidadão	12,2		12,2
	Porque sonha em ter o diploma	11,9		11,9
São Paulo	Porque resolveu os problemas que tinha antes	3,7	1,8	3,0
	Porque foi obrigado pela justiça/juizado	0,4	0,5	0,5
	Porque quer entender melhor o mundo, a vida	0,6	1,3	0,9
	Para poder conseguir trabalho	1,1	1,8	1,3
	Porque foi obrigado pelos pais	0,6	0,8	0,7
	Porque quer subir na vida	2,2	3,2	2,5
	Porque quer ser cidadão	1,5	1,3	1,4
	Porque sonha em ter o diploma	1,1	1,5	1,2

TABELA A-7.5 - (continuação)

Capital	Motivo ²	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
Teresina	Porque resolveu os problemas que tinha antes	7,7	5,1	6,8
	Porque foi obrigado pela justiça/juizado	0,6	1,2	0,8
	Porque quer entender melhor o mundo, a vida	15,8	7,0	13,0
	Para poder conseguir trabalho	17,4	5,4	13,6
	Porque foi obrigado pelos pais	1,2	1,3	1,2
	Porque quer subir na vida	23,8	8,1	18,9
	Porque quer ser cidadão	12,9	4,9	10,4
	Porque sonha em ter o diploma	13,4	5,8	11,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

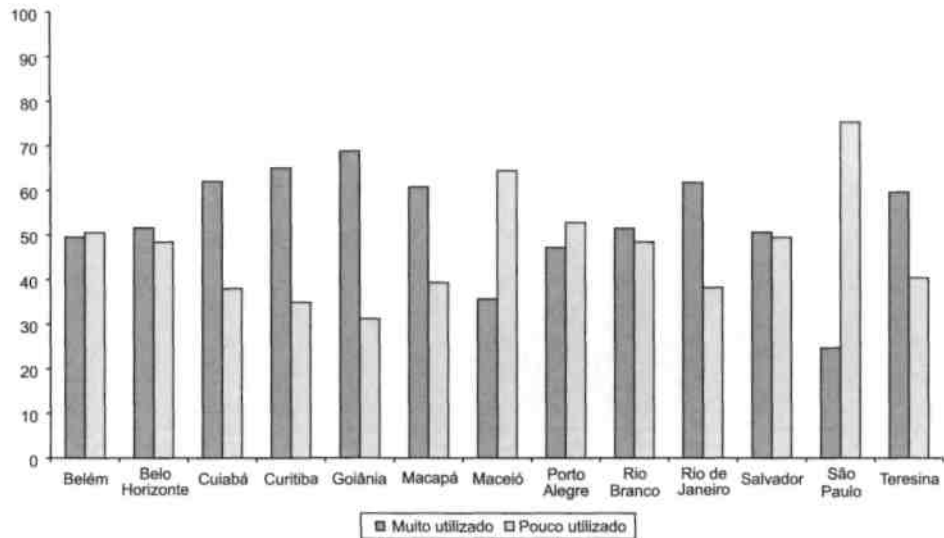
Notas: Foi perguntado aos alunos: *Por que você voltou para a escola? (Marque todas as que forem verdadeiras) ...* Dado não disponível.

(1) Dados expandidos.

(2) As respostas não são auto-excludentes.

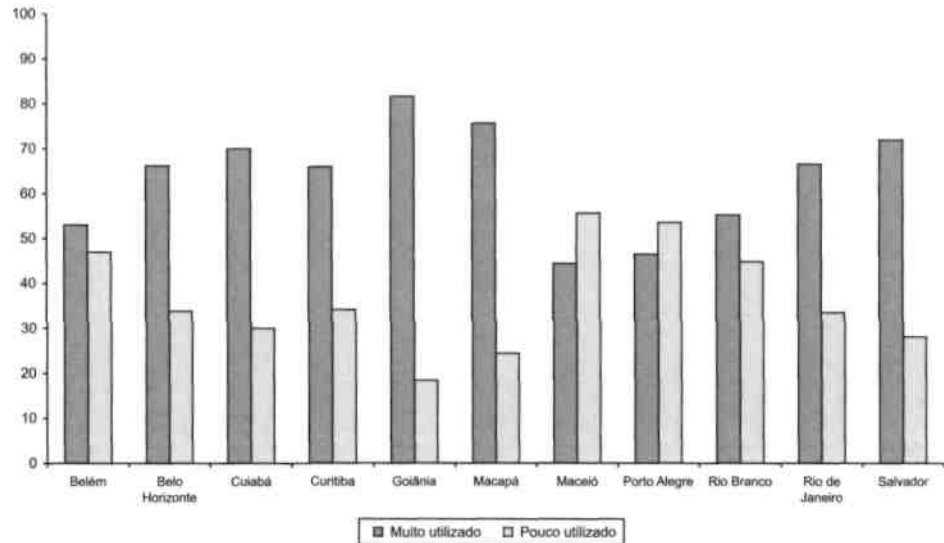
ANEXO-GRÁFICOS

GRÁFICO A-5.1 - Proporção de alunos de escolas públicas do ensino médio segundo a utilização de livros de português, gramática, redação e capitais das Unidades da Federação - 2002



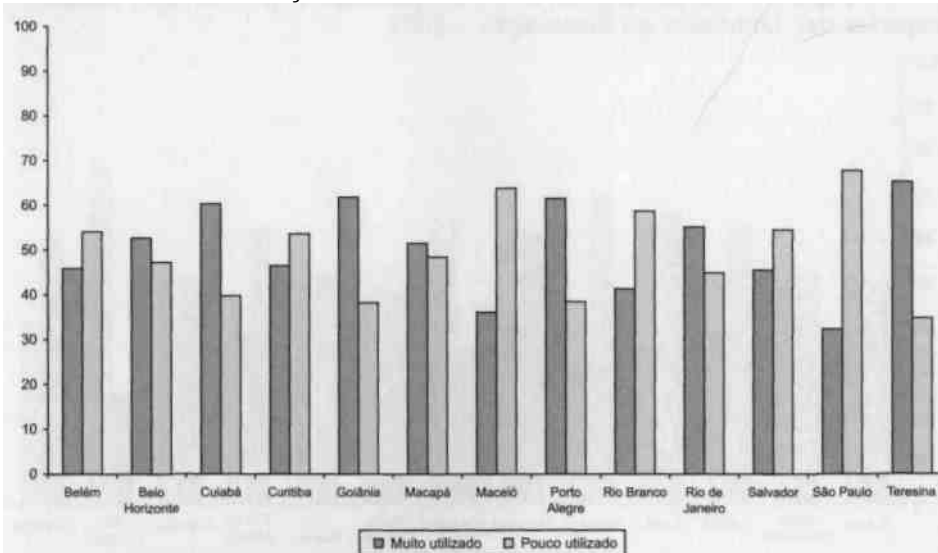
Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002

Gráfico A-5.2 - Proporção de alunos de escolas privadas do ensino médio segundo a utilização de livros de português, gramática, redação e capitais das Unidades da Federação - 2002



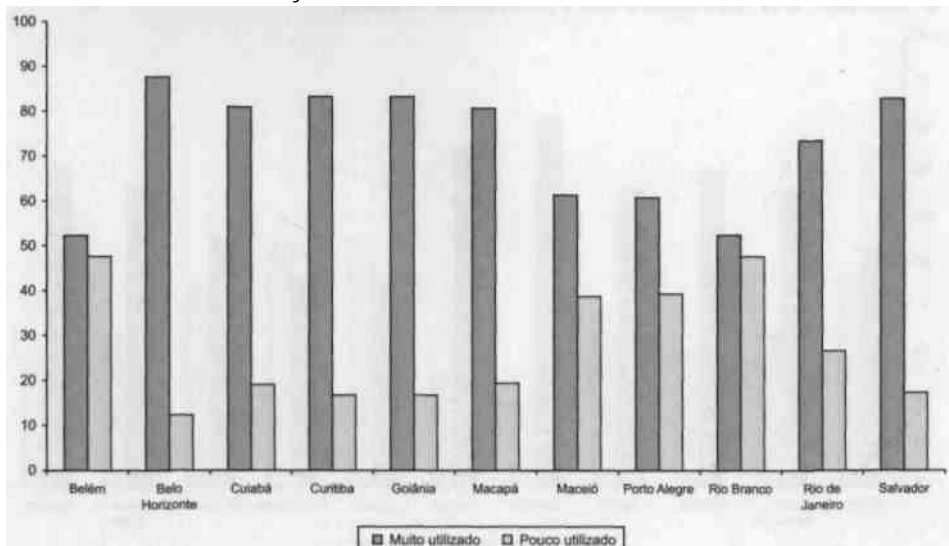
Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002

GRÁFICO A-5.3 - Proporção de alunos de escolas públicas do ensino médio segundo a utilização de livros de matemática, física, química e biologia e capitais das Unidades da Federação - 2002



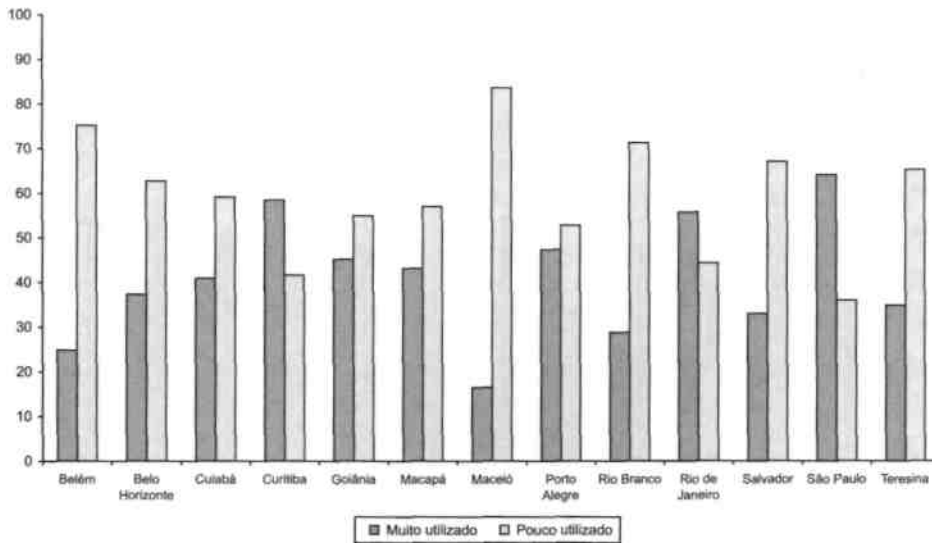
Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002

GRÁFICO A-5.4 - Proporção de alunos de escolas privadas do ensino médio segundo a utilização de livros de matemática, física, química, biologia e capitais das Unidades da Federação - 2002



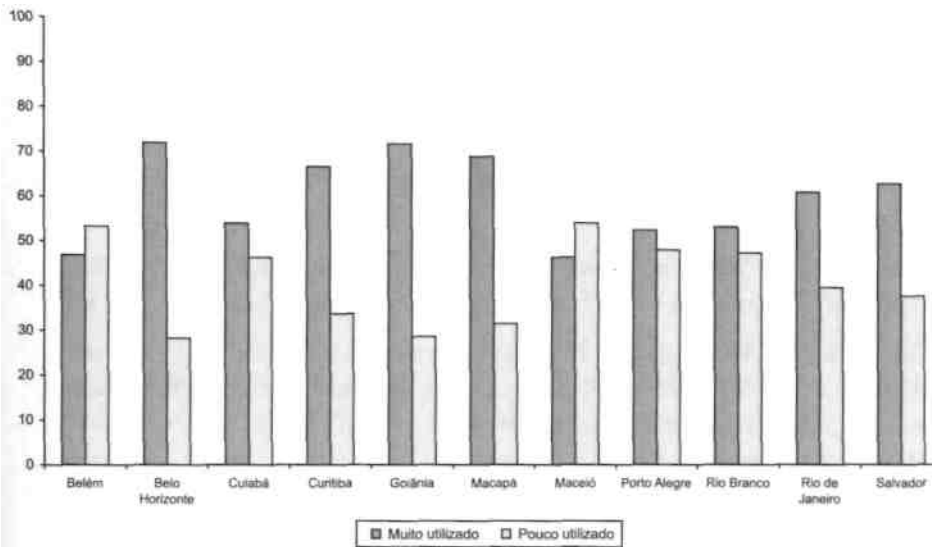
Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002

GRAFICO A-5.5 - Proporção de alunos de escolas públicas do ensino médio segundo a utilização de livro de língua estrangeira (inglês, espanhol, etc) e capitais das Unidades da Federação - 2002



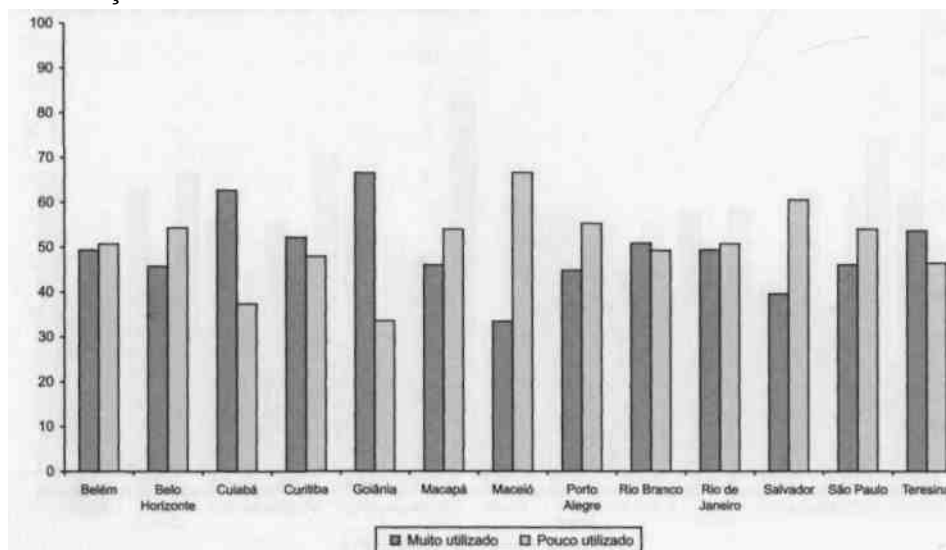
Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002

GRÁFICO A-5.6 - Proporção de alunos de escolas privadas do ensino médio segundo a utilização de livro de língua estrangeira (inglês, espanhol, etc) e capitais das Unidades da Federação - 2002



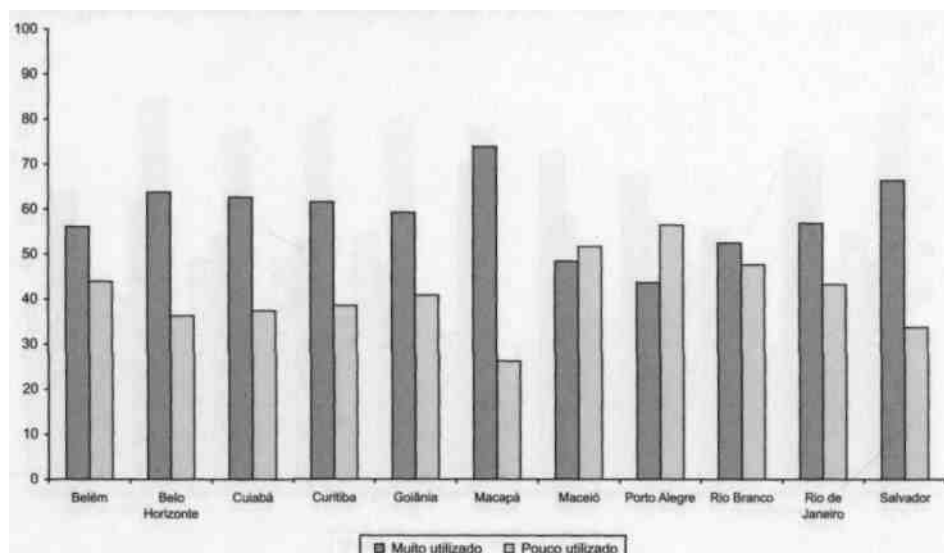
Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002

GRÁFICO A-5.7 - Proporção de alunos de escolas públicas do ensino médio segundo a utilização de livros de história, geografia e capitais das Unidades da Federação - 2002



Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002

GRÁFICO A-5.8 - Proporção de alunos de escolas privadas do ensino médio segundo a utilização de livros de história, geografia e capitais das Unidades da Federação - 2002



Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMO, Helena Wendel; FREITAS, Maria Virgínia; SPOSITO, Marília Pontes (org.). *Juventude em debate*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ABRAMOVAY, Miriam; WAISELFISZ, Júlio Jacobo; ANDRADE, Carla Coelho; RUA, Maria das Graças. *Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). *Escolas de paz*. Brasília: UNESCO, Governo do Estado do Rio de Janeiro/Secretaria do Estado da Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2001.
- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.
- ABRAMOWICZ, Anete. Quem são as crianças multirrepetentes? In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (org). *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus, 1997.
- ACCARDO, Alain. *Introduction a une sociologie critique: lire Bourdieu*. Le Mascarei, 1997.
- AGUERRONDO, Inês. Los desafios de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. In: Conferência Regional "El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades". Brasília: Banco Mundial, Preal, Unesco, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Ministério da Educação, julho, 2002.
- AGUIAR, Marcelo; ARAÚJO, Carlos Henrique. *Bolsa-escola: educação para enfrentar a pobreza*. Brasília: UNESCO, 2002.
- AGULHON, Catherine. Les Lycées Professionnels et Déscolarisés. Quelle rencontre? In: *Les Oubliés de l'École en France*. Paris: Hachette, 2003.
- ANDRADE, Carmen Maria. O preconceito na relação professor-aluno. In: Projeto SBPC na Comunidade, ano II, 2001, Santa Maria, Palestra 12. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Secretaria Seccional da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Centro Universitário Franciscano, Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, 2001. Disponível em: <http://www.ufsm.br/antartica/Palestra%2012.htm>. Acesso em: 07 mar. 2003.

- AQUINO, Júlio Groppa. Um trabalho a quatro mãos? In: *A escola como ela é*. Edição nº 157, novembro de 2002. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/ed/157_nov02/html/a_escola.htm>. Acesso em: 07 mar. 2003.
- ARIES, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARROYO, Miguel. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETI, C.J., SILVA Jr, J. R.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). *Trabalho, formação e currículo*. São Paulo: Xamã, 1999.
- _____. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. Revista *Em Aberto*. Brasília, v. 17, n. 71, jan. 2000.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Parecer sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação. São Paulo: ANPED, 1997.
- BARBALET, J. M. *A cidadania*. Lisboa: Stampa, 1989.
- BARREIRA, César (Coord.) et al. *Ligado na galera: juventude, violência e cidadania na cidade de Fortaleza*. Brasília: UNESCO, 1999.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. A propósito das orientações curriculares nacionais para o ensino médio. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 22, pp. 93-99, jul./dez. 2000.
- BATISTA, Anália Soria; ODELIUS, Catarina Cecília. Infra-estrutura das escolas públicas. In: CODO, Wanderley (Coord.) *Educação: Carinho e trabalho*. Vozes; Brasília: CNTE, LPT, 1999 .
- BELTRAM, N. O; CISCATO, C. A. M. *Química*. Coleção Magistério 2º grau. São Paulo: Cortez, 1991.
- BENMAYOR, Rina. Some Reflections on Migration and Identity: an introduction. In: BENMAYOR, Rina; SKOTNES, Andor (ed.). *International Yearbook of Oral History and Life Stories*. San Francisco: Oxford Press, 1994.
- BERQUÓ, Elza; OLIVEIRA, Maria Coleta; CAVENAGHI, Suzana. Arranjos familiares não-canônicos no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 7, 1990, Brasília. São Paulo: Anais da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, v. 3, pp. 99-136.
- BLAYA, Catherine. Social Climate and Violence in Socially Deprived Urban Secondary Schools in England and France. Tese de Doutorado. University of Portsmouth, 2001.

- _____. Clima escolar e violência nos sistemas de ensino secundário da França e da Inglaterra. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (org.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.
- BLAYA, Catherine; HAYDEN, Carol. *Constructions Sociales des absenteismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre — Rapport remis à la Direction de la Programmation et du Développement — Ministère de l'Education Nationale*. Bordeaux: Laboratoire de Recherche Sociale en Education et Formation/Observatoire Européen de la Violence Scolaire, 2003.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*. Paris: Minuit, 1964.
- _____. *La reproduction*. Paris: Minuit, 1970.
- BOURDIEU, Pierre. L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, VII, pp. 325-347, 1966.
- BRANDÃO, Zaia et al. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.
- _____. Fluxos escolares e efeitos agregados pelas escolas. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, jan. 2000.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Saraiva, 1998a.
- _____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 27 fev. 2003.
- _____. Lei n. 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- _____. Lei n. 10.172, de 09 jan. 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 01.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB/CNE n. 15/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 1998b.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB/CNE n. 03/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 1998c.
- _____. Ministério da Educação. *Educação profissional: legislação básica*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998d.
- _____. Ministério da Educação. *Parecer nº 15, de 1º de junho de 1998*. Brasília: Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica, 1998e.

- _____. Ministério da Educação. Políticas e Resultados 1995-2002. No caminho da qualidade na educação. Brasília: MEC, 2002a.
- _____. Ministério da Educação. Projeto Escola Jovem - Síntese, 2001.
Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/Ftp/SinteseEscjov.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2003.
- _____. Ministério da Educação. *Resolução nº 03, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica, 1998f.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002b.
- BRASLAVSKY, Cecilia. La educación secundaria en Europa y America Latina. Síntesis de un diálogo compartido. In: *La educación secundaria: cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latino-americanos contemporáneos*. Argentina: Santillana, 2001a.
- _____. *As novas tendências mundiais e as mudanças curriculares na educação secundária latino-americana na década de 90*. Brasília: UNESCO, 2001b.
- BRONNER, Luc. L'ennui à l'école, l'une des causes de la violence scolaire. *Le Monde*, Paris, 13 jan. 2003. Disponível em: <http://www.lemonde.fr/imprimer_aricle_ref/0.5987.3226—305233.00.html>. Acesso em: 14 jan. 2003.
- CAILLODS, Françoise; VILLAR, Maria H. Maldonado. Temas associados a la educación secundaria de América Latina. *Projecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago, n. 42, pp. 7-46, abr. 1997.
- CALVO, Gloria. La educación secundaria: un ejercicio de lectura. *Projecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago, n. 42, pp. 63-75, abr. 1997.
- CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice Mencarini (org.). *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. 6ª ed. São Paulo: Nacional, p. 107-128, 1973.
- CARIOLA, Leonor. *Tendências y Perspectivas de la Educación Media*. Panamá: ICASE, Universidade de Panamá, mimeo, 2000.
- CARNEIRO, Suely. Estratégias legais para promover a justiça social. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn. *Tirando Máscara. Ensaio sobre o Racismo no Brasil*. Paz e Terra: São Paulo, 2000.

- CARRANO, Paulo César Rodrigues. Identidades juvenis e escola. *Jovens, Escola e Cultura: Revista de Educação de Jovens e Adultos da Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil*, n° 10, novembro de 2000. Disponível em: <http://www.uff.br/obsjovem/ident_juv.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2003.
- CARVALHO, José Sérgio. O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, n. 112, pp.155-165, mar. 2001.
- CASTRO, Mary Garcia. Family, Gender and Work: The Case of Female Heads of Household in Brazil (São Paulo and Bahia). Tese de doutorado em Sociologia, University of Florida, Gainesville, 1989.
- _____. E nós na América Latina que temos a ver com tudo isso? Reflexões iniciais para uma agenda de estudo sobre modernidade pré-modernizada da América Latina. *Revista FACED*. Salvador, n. 0, pp. 49-62, 1994.
- _____. Palavras em busca de corpos e terras. Identidade, Identificação, Políticas de Identidade. *Leituras de Esquerda. Caderno CRH*, n. 32, pp. 55-86, jan./jun. 2000a.
- CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças; ANDRADE, Eliane Ribeiro de. *Cultivando vida, desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza*. Brasília: UNESCO, Brasil Telecom, Fundação Kellogg, Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2001.
- CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. *Drogas nas Escolas*. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002a.
- _____. Para um novo paradigma do fazer políticas: políticas de/para/com juventudes. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 19, n. 02, pp. 19-46, jul./dez. 2002b.
- CASTRO, Plínio Eduardo Monteiro de. Espaço e tempo: a utilização de recursos escassos pela escola pública e pelo aluno do ensino médio no Distrito Federal. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2000b.
- CASTRO, Plínio Eduardo Monteiro de; GOMES, Cândido Alberto. A utilização do tempo pelo aluno do ensino médio público. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 12, p. 69-88, 1º sem. 2001.

- CAVALCANTE, Ailton Ferreira. Ensino público: gratuito em termos - custos indiretos do ensino médio para os alunos das escolas públicas do Distrito Federal. *Em Aberto*, v. 19, n. 75, pp. 113-122, jul 2002.
- CERNY, Roseli Zen; ERN, Edel. Uma reflexão sobre a avaliação formativa na educação a distância. 24ª Reunião Anual da ANPEd, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/T1650714518799.doc>>. Acesso em: 26 mar. 2003.
- CHAGAS, Kleusa Martins. *Indisciplina na escola: de quem é a culpa?* Guarapuava, 2001. Disponível em: <http://virtual.facinter.br/monos/indisciplina_na_escola.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2003.
- CHARLOT, Bernard. *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos, 1997.
- CHARLOT, Bernard; BAUTIER, Elisabeth; ROCHEUX, Jean-Yves. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Bordas, 2000.
- CHOMBART DE LAUWE, Marie-José. *Um monde autre: l'enfance: des représentations a son mythe*. Paris: Payothèque, 1979.
- CNTE et alli. Contribuição à questão curricular. O ensino médio no Brasil e a nova LDB. *Revista de Educação*, n. 10, pp. 54-56, maio de 1999.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE; UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago, Chile: Naciones Unidas, 1992.
- CORTELAZZO, Ângelo. *O Enem e o ensino superior*. *Revista do Enem*, n. 1, p. 7. Brasília: INEP/MEC, 2001.
- COSTA, Marisa Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. S.R.B.
- CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio e Ensino Técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, n. 111, pp. 47-70, dez. 2000.
- CUNHA, Marcos Vinícius. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- DEBARBIEUX, Eric. Cientistas, políticos e violências: rumo a uma comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas? In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (org). *Violências nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.

- DELORS, Jacques (org.) et al. *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília: UNESCO, MEC, Cortez, 2001.
- DEMO, Pedro. Promoção automática e capitulação da escola. *Ensaio*, v. 6, n. 19, pp. 159-190, abr./jun. 1998.
- DUBET, François. *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil, 2002.
- DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada, 1998.
- DURKHEIM, Émile. *Éducation et sociologie*. Paris: PUF, 1922.
- _____. *L'education morale*. Paris: PUF, 1925.
- ESTRELA, Maria Teresa. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Portugal: Porto, 2002.
- FANFANI, Emílio. *Culturas Juveniles y Cultura Escolar*. Buenos Aires, mimeo, 2000.
- FERRETI, Celso J. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 70, pp. 80-99, abr. 2000.
- FILMUS, Daniel. *Ensino médio: cada vez mais necessário, cada vez mais insuficiente*. Brasília: UNESCO / MEC - SEMTEC, 2002.
- FLORES, Juan. *Divided borders. Essays on Puerto Rican Identify*. Houston: Arte Publico Press, 1993.
- FONSECA, Vitor da. *Educação Especial: programa de estimulação precoce. Uma introdução às idéias de Feuerstein*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FRANCO, Maria Laura P. B. O ensino médio no Brasil e a nova LDB. *Revista de Educação*, n. 10, pp. 38-42, maio 1999.
- FRANCO, Maria Laura P. B.; NOVAES, Gláucia T. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, n. 112, pp. 167-184, mar. 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Cândido Alberto. *A educação em perspectiva sociológica*. 3ª ed. São Paulo: EPU, 1994.
- _____. *Quanto custa a expansão do ensino médio?* Brasília: UNESCO, 1998.
- _____. Sucesso e fracasso no Ensino Médio. *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais*. Rio de Janeiro, v. 7, n. 24, pp. 259-280, jul./set. 1999.

- _____. *O ensino médio no Brasil: Ou a história do patinho feio recontada*. Brasília: Universa, 2000.
- GOMES, Cândido Alberto et al. A democratização do ensino médio — ontem e hoje. *Caderno CRH*. Salvador, n. 34, pp. 199-220, jan./jun. 2001.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- HALLAK, Jacques. Educación Secundaria em América Latina y el Caribe: elementos de contribución para um debate. *Projecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago, n. 42, pp. 80-85, abr. 1997.
- HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Vale. *Relações Raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.
- HENRIQUES, Ricardo. *Raça e Gênero nos Sistemas de Ensino — Os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília: UNESCO, 2002.
- IBARROLA, Maria. Siete políticas fundamentales para la educación secundaria de America Latina. *Projecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago, n.42, pp. 47-62, abr. 1997.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 06 jan. 2003.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Avaliação de concluintes do ensino médio em nove estados, 1997. Relatório final. Brasília: INEP, 1998.
- _____. *Geografia da Educação Brasileira*. Brasília: INEP, 2002.
- _____. Perfil da Educação Brasileira. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/estatisticas/perfil/default.asp>>. Acesso em: 24 jan. 2003.
- KAUFMANN, Jean-Claude. *L'entretien Compréhensif*. Paris: Nathan Université, 1996.
- KRAWCZYK, Nora e ZIBAS, Dagmar. *Reforma do ensino médio no Brasil: seguindo tendências ou construindo novos caminhos?* São Paulo, mimeo, 2002.
- KUENZER, Acácia Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 70, pp. 15-39, abr. 2000a.

- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- LETELIER, Maria Eugenia G. Escolaridade e inserção no mercado de trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, n. 107, pp. 133-148, jul 1999.
- LOPES, Alice C. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim Técnico do SENAC*, v. 27, n. 3, pp. 2-11, set./out. 2001.
- LURÇAT, Liliane. *Insucesso e desinteresse na escola primária*. Lisboa: Editorial Notícias, 1978.
- MACHADO, Lucíola. O modelo de competências e a regulamentação da base curricular nacional e de orientação do ensino médio. *Trabalho & Educação*, n. 4, pp. 79-95, ago./dez. 1998.
- MALDI, Rita Morgana Nogueira. O financiamento do ensino médio público ao nível escolar: experiência em três redes públicas escolares. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2002.
- MARCHEZAN, Nelson. Plano Nacional de Educação. Brasília: Câmara dos Deputados, 2000.
- MENDONÇA, Erasto Fontes. *Estado Patrimonial e Gestão Democrática do Ensino Público no Brasil*. Revista Educação e Sociedade, v. 22, n. 75, Campinas, ago. 2001. Disponível em : <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 jan. 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. *Fala galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- MOLLO, Suzanne. Représentation et images perspectives que se font des deux autres partenaires: les enfants, les parents, les maitres. In: DEBRESSE, Maurice; MIALARET, Gaston (org.). *Traité des sciences pédagogiques*. Paris: Presses Universitaires de France, 1974.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários á educação do futuro*. São Paulo: UNESCO, Cortez, 2000.
- NANTHIKESAN, S. Trends in Digital Divide. Harvard Center for Population and Development Studies, 2000. Disponível em: <http://hdr.undp.org/docs/publications/background_papers/nanthikesan.doc>. Acesso em: 24 jan. 2003.
- NETO, O.C.; MOREIRA, M.R. e SUCENA, L.F.M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. XXIII Encontro Nacional da ABEP, Ouro Preto, 2002.

- NOVAES, Regina. Juventudes cariocas: mediações, conflitos e encontros culturais. In: *Galeras cariocas: territórios de conflito e encontros culturais*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- _____. Juventude e participação social: apontamentos sobre a reinvenção da política. In: ABRAMO, Helena Wendel; FREITAS, Maria Virgínia; SPOSITO, Marília Pontes (org.). *Juventude em debate*. São Paulo: Cortez, 2000.
- NUNES, Clarice. *Ensino médio*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- OLIVEIRA, João Batista Araújo e. *A pedagogia do sucesso. Uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência*. Brasília: Instituto Ayrton Senna, 1998.
- _____. Quem ganha e quem perde com a política do Ensino Médio no Brasil? *Ensaio*. Rio de Janeiro, v. 8, n. 29, pp.405-576, out./dez. 2000a.
- OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98): Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 70, pp. 41-62, abr. 2000b.
- OTTONE, Ernesto. Repensar la educación secundaria. *Projecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago, n. 42, pp. 85-93, abr. 1997.
- PAIVA, Vanilda et al. Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, n. 3, pp. 44-99, mar. 1998.
- PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neo-liberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETI, C.J.; SILVA Jr., J. R.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (org). *Trabalho, formação e currículo*. São Paulo: Xamã, 1999.
- PARSONS, Talcott. The school class as a social system: some of its function in American Society. *Harvard Educational Review*, 29, pp.297-318, 1956.
- PATTO, Maria Helena de Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: TA. Queiroz, 1996.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999a.
- _____. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999b.
- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.
- POCHMANN, Marcio. *A batalha pelo primeiro emprego: as perspectivas e a situação atual do jovem no mercado de trabalho brasileiro*. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

- _____. Raízes da grave crise do emprego no Brasil. In: GOMES, Álvaro (org). *O Trabalho no Século XXI*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2001.
- RAMAL, A. C. As mudanças no ensino médio a partir das DCNEM. *Revista Pátio*. Ano 2, pp. 13-17, jan./mar. 1999.
- RIOS NETO, Eduardo Luiz G.; CÉSAR, Cibele Comini; RIANI, Juliana de Lucena Ruas. Estratificação educacional e progressão escolar por série no Brasil. CEDEPLAR/UFMG, mimeo, 2002.
- ROCHÉ, Sebastian. *Tolérance Zero*. Paris: Odile Jacob, 2002.
- RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- SAID, Edward. *Orientalism*. New York: Vintage, 1979.
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Aceleração de estudos: uma intervenção pedagógica. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, jan. 2000.
- SCHEERENS, Jaap; BOSKER, Roel. *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon, 1997.
- SILVA Jr., Hédio. *Discriminação racial nas escolas - entre a lei e as práticas sociais*. Brasília: UNESCO, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In: FERRETI, C. J.; SILVA Jr., J. R.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (org). *Trabalho, formação e currículo*. São Paulo: Xamã, 1999.
- SOUZA, Denise Trento. Acordos de trabalho entre professores e alunos: um aspecto na produção do sucesso escolar. Educação on line, 23 fev. 2002. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/acordos_de_trabalho.asp?f_id_artigo=317>. Acesso em: 20 fev. 2003.
- SOUZA, Raquel. Professores culpam a família e mídia pela indisciplina. Folha de São Paulo, São Paulo, 18 maio 2001. Disponível em: <http://www.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/sonosso/gd_180501.htm>. Acesso em: 28 fev. 2003.
- STAJN, Paola. Olhando Teresa e Pensando Parâmetros. 2002. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 28 jan. 2003.
- STEENBERGER, Bart van. *The condition of citizenship*. Londres: Sage, 1994.
- TEDESCO, Juan Carlos. Nuevas Estratégias de Cambio Educativo en America Latina. *Projecto Principal de Educación*. Boletín 28, ago. 1992. Disponível em: <<http://www.unesco.cl/pdf/actyeven/ppe/boletin/artesp/28-1.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2003.
- _____. *O novo pacto educativo*. São Paulo: Ática, 1998.

- TEDESCO, Juan Carlos; FANFANI, Emilio Tenti. Nuevos docentes y nuevos alumnos. In: Conferência Regional "El Desempeno de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades". Brasília: Banco Mundial, Preal, Unesco, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Ministério da Educação, julho, 2002.
- TORRES, Rosa Maria. *Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares*. Campinas: Papirus, 1995.
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. International Expert Meeting on General Secondary Education in the Twenty-first Century: Trends, Challenges and Priorities — Final Report. Paris: UNESCO, 2002.
- VAN ZANTEN, Agnès; DURU-BELLAT, Marie. *Sociologie de l'école*. Deuxième Edition, revue e actualisée. Paris: Armand Colin, 1999.
- VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura: notas para uma Antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- WASELFISZ, Júlio Jacobo. *Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília*. São Paulo: Cortez, 1998a.
- _____. *Mapa da violência: os jovens do Brasil*. Rio de Janeiro: Garamond, 1998b.
- _____. *Mapa da violência II: os jovens do Brasil*. Brasília: UNESCO, 2000.
- WESTPHAL, M. F. Participação popular e políticas municipais de saúde: Cotia e Vargem Grande Paulista. Tese de Livre Docência. Departamento de Prática de Saúde Pública, Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1992.
- WIERVIOKA, Michel. Racisme et Exclusion. In: PAUGAM, Serge (org.). *L'exclusion, l'état des savoirs*. Paris: La Découverte, 1996.
- WORLD BANK. *Education, Earnings and Inequalities in Brazil (1982-98): Implications for Educational Policy*. Washington, mimeo, 2000
- ZANTEN, Agnes van. *L'école de la périphérie. Scolarité et segregation em banlieue*. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.
- ZIBAS, Dagmar M.L. Ser ou não ser: o debate sobre o ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, n. 80, pp. 56-61, fev. 1992.
- _____. *O ensino médio na voz de alguns de seus atores*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2001.
- ZIBAS, Dagmar M.L.; FRANCO, Maria Laura P. B. *O ensino médio no Brasil neste final do século: uma análise de indicadores*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1999.

FUTURAS EDIÇÕES

- Ensino médio no século XXI
Brasília: UNESCO Brasil.
(Cadernos UNESCO Brasil.
Série Educação; 9).
- Educar na era planetária:
o pensamento complexo como método de
aprendizagem pelo erro e incerteza humana
Edgar Morin, Emílio Roger Ciurana e Raúl
Domingo Motta. São Paulo: Cortez,
UNESCO Brasil.
- Educação para o desenvolvimento
humano: os 4 pilares da educação no dia-a-
dia de programas sociais. Brasília:
UNESCO Brasil, Instituto Ayrton Senna.
- Por uma economia mais humana Bernardo
Kliksberg Brasília: UNESCO Brasil.
- Violências nas escolas: desafios e
alternativas. Seminário Violências nas
Escolas. Anais Brasília: UNESCO Brasil.
- Educação e novas tecnologias: esperança
ou incerteza? São Paulo: Cortez, UNESCO
Brasil, IPE-Buenos Aires.



"A principal preocupação do século passado consistiu em garantir um acesso mais amplo às oportunidades educacionais, mas ainda há muito o que fazer em numerosos países.

A consecução de metas educacionais quantitativas ainda representa algo muito importante nos locais onde educação primária e alfabetização universais se revelam como metas muito longe de serem alcançadas.

Contudo, no começo do Século XXI, a qualidade da educação de base também precisa ser melhorada, a fim de que todos no mundo estejam bem preparados para participar da vida moderna.

Cada um de nós precisa das ferramentas, aptidões e valores essenciais para enfrentar um universo em rápida transformação, caracterizado por complexidade crescente, incerteza por toda parte e interdependência.

Acima de tudo, uma educação básica que não nos prepare para vivermos juntos, pacificamente, não merece ser chamada uma autêntica educação de qualidade."

Koichiro Matsuura Diretor-
Geral da UNESCO

Visite-nos: www.unesco.org.br



Ministério
da Educação



Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)