

# ***mundo afora***

Educação Básica e Ensino Médio

#11

***mundo afora***



# ***mun**do **af**ora*

Educação Básica e Ensino Médio

#11

Brasília, 2014

## Prefácio

A Coleção **Mundo Afora** é publicada pelo Ministério das Relações Exteriores com o intuito de fomentar o debate no Brasil sobre questões de relevo para o desenvolvimento nacional, a partir da experiência de outros países. Edições anteriores trataram de políticas de incentivo à inovação, de internacionalização de universidades, da inclusão social de afrodescendentes, da promoção da igualdade de gênero, da criação de espaços verdes em áreas urbanas, entre outros temas.

Esta edição é dedicada à educação básica e ensino médio e tem o objetivo de estimular o intercâmbio de ideias no Brasil a respeito de tema tão estratégico para o desenvolvimento nacional. Busca descrever e, sobretudo, analisar experiências bem-sucedidas de outros países, tanto em instâncias públicas quanto privadas.

A cada capítulo são examinadas soluções encontradas por instituições privadas e governos estrangeiros para os desafios impostos pela constante necessidade de aperfeiçoamento das premissas e condições que regem as diversas políticas, programas e ações relativos à educação básica e ao ensino médio.

O artigo acerca do ensino finlandês, por exemplo, destaca as peculiaridades curriculares, além do processo de formação de professores que têm garantido ao país ocupar, nas últimas avaliações, os primeiros lugares no *ranking* do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), desenvolvido pela

Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). O texto dedicado à análise do sistema educacional japonês, por seu turno, apresenta as características do programa de merenda escolar implementado no país, que tem garantido saúde aos alunos, diminuição de desperdício de comida em alguns distritos, além de excelente aceitação das refeições pelas crianças.

Já o capítulo sobre o sistema adotado no estado da Geórgia, nos Estados Unidos, apresenta detalhadamente o programa STEM (acrônimo que, em inglês, designa Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática), que parte do diagnóstico de que, no século XXI, a onipresença das novas tecnologias recomenda que todos os jovens deverão ter, necessariamente, uma formação sólida naquelas disciplinas, de modo a estarem aptos a competir no mercado de trabalho global. Esse programa constitui uma mudança de paradigma no ensino, não depende de recursos públicos de monta para sua realização e poderia ser adaptado à realidade brasileira, a partir do estabelecimento de um núcleo de empresas parceiras.

## Índice

### **Prefácio**

PÁG. 4

### **ÁFRICA DO SUL**

**Educação básica na África do Sul pós-1994:  
redemocratização quantitativa e qualitativa**

PÁG. 12

### **ALEMANHA**

**A educação básica e o ensino médio na Alemanha**

PÁG. 22

### **ARGENTINA**

**Educação básica na Argentina:  
história, estrutura e desafios**

PÁG. 34

### **AUSTRÁLIA**

**Educação básica e ensino médio na Austrália: aposta  
para a manutenção do crescimento econômico**

PÁG. 44

### **ÁUSTRIA**

**A organização da educação básica e  
do ensino médio na Áustria**

PÁG. 70

### **BANGLADESH**

**Educação primária e secundária em  
Bangladesh: conquistas e desafios**

PÁG. 78

### **CANADÁ | Montreal**

**Educação básica e ensino médio no  
Canadá: as peculiaridades do sistema  
educacional da província do Quebec**

PÁG. 96

### **CANADÁ | Ottawa**

**O ensino básico e médio no Canadá:  
tendências e desafios**

PÁG. 110

### **CANADÁ | Toronto**

**O sistema educacional na província de Ontário, Canadá**

PÁG. 118

### **CHILE**

**A educação básica e o ensino médio no Chile: a experiência do estado subsidiário**

PÁG. 124

### **CHINA**

**Tradição e inovação: perspectivas sobre a educação básica e o ensino médio na China**

PÁG. 140

### **CINGAPURA**

**Educação em Cingapura: sucessos e desafios**

PÁG. 156

### **COLÔMBIA**

**O sistema de ensino colombiano**

PÁG. 168

### **COREIA DO SUL**

**Educação na Coreia do Sul: um modelo em transição**

PÁG. 190

### **ESTADOS UNIDOS | Atlanta**

**O programa STEM Georgia: despertando vocações e preparando profissionais do futuro**

PÁG. 218

### **ESTADOS UNIDOS | Chicago**

***Charter schools*: a atual política educacional aplicada na cidade de Chicago**

PÁG. 232

### **ESTADOS UNIDOS | Nova York**

***Escolas charter*: política ou despolítica pública? O caso da cidade de Nova York**

PÁG. 241



### **ESTADOS UNIDOS | São Francisco**

**Califórnia: considerações sobre o sistema de ensino fundamental**

PÁG. 254

### **ESTADOS UNIDOS | Washington**

**A educação básica nos EUA: complexidades e desafios**

PÁG. 267

### **FILIPINAS**

**Corações e mentes: a apropriação educacional nas Filipinas**

PÁG. 276

### **FINLÂNDIA**

**O sistema de ensino finlandês: os pilares de uma sociedade baseada no conhecimento**

PÁG. 290

### **FRANÇA**

**A escola da República: reflexos de uma sociedade em mutação**

PÁG. 310

### **HOLANDA**

**A educação básica neerlandesa entre igualdade e liberdade: evolução e horizontes das tensões constitutivas de um sistema pós-pilarizado e multicultural**

PÁG. 322

### **ÍNDIA**

**Educação básica e ensino médio na Índia**

PÁG. 336

### **IRLANDA**

**Estrutura da educação básica na Irlanda**

PÁG. 350

### **ITÁLIA**

**Educação básica e ensino médio na Itália**

PÁG. 356

### **JAPÃO**

**Comendo e aprendendo**

PÁG. 374

### **MALÁSIA**

**Educação básica na Malásia: progressos e desafios**

PÁG. 384

### **MÉXICO**

**Educação básica e ensino médio no**

**México: projetos exitosos**

PÁG. 396

### **NORUEGA**

**Educação básica e ensino médio na Noruega**

PÁG. 412

### **NOVA ZELÂNDIA**

**Uma breve comparação entre métodos  
antípodas de ensino: Brasil e Nova Zelândia**

PÁG. 434

### **RÚSSIA**

**Educação na Federação da Rússia**

PÁG. 444

### **SUIÇA**

**Principais características do sistema de  
educação básica (ensinos fundamental,  
médio e técnico) na Suíça**

PÁG. 456

### **VIETNÃ**

**O ensino fundamental e médio no**

**Vietnã: conquistas e desafios**

PÁG. 480



# *África do Sul*

---

*Educação básica na África do Sul pós-1994:  
redemocratização quantitativa e qualitativa*



## **Educação básica na África do Sul pós- 1994: redemocratização quantitativa e qualitativa**

Pedro Luiz Carneiro de Mendonça

### INTRODUÇÃO

Com a redemocratização do país em 1994, a África do Sul iniciou importante processo de transformação de sua política pública de educação, regida – durante a vigência do *apartheid* – por legislação explicitamente discriminatória da maioria negra sul-africana. Fato marcante nesse sentido foi a criação de um Ministério de Educação único, em nível nacional, em substituição aos anteriores 19 “ministérios” divididos por critérios raciais, étnicos e regionais. Iniciava-se, assim, o esforço de criação de acesso igualitário ao ensino para todo cidadão sul-africano. Tratava-se de esforço complexo, em que se buscou, simultaneamente, oferecer a todos os estudantes possibilidades de acesso a um mesmo sistema educacional, que deveria representar as particularidades étnicas e linguísticas do país. Um processo de universalização do acesso a uma educação pluralista.

A Constituição aprovada em 1996 e sua Carta dos Direitos Humanos determinam que:

- todos têm direito à educação básica, sendo obrigação do Estado buscar, progressivamente, utilizando meios razoáveis, tornar acessível educação complementar a todos;
- todos têm direito a receber educação na língua de sua escolha (dentre as 11 oficiais no país) onde tal hipótese seja praticável;



- não poderá ser negado a nenhum indivíduo o direito de desfrutar de sua cultura, praticar sua religião e usar sua língua ou de formar organizações com esse objetivo.

Como em todas as demais áreas da vida do país, buscava-se delinear diretrizes para pautar o surgimento de um Estado democrático após longos anos de ditadura racial institucionalizada. As esperanças equivaliam às dimensões dos desafios a serem enfrentados.

### A ESTRUTURA ATUAL (2013)

Em 2009, após a eleição do Presidente Jacob Zuma, com vistas a melhor tratar questões específicas de cada área, o Ministério da Educação foi dividido em dois: o da Educação Básica (DBE), responsável pela educação primária e secundária, e o da Educação Superior e Treinamento (DHET), responsável pela educação superior e o treinamento profissionalizante.

As escolas públicas são financiadas pelo governo, mas são autorizadas, em certos casos, a complementar o orçamento com a cobrança de taxas, enquanto as escolas particulares (também denominadas “independentes”) são financiadas privadamente, podendo receber incentivo governamental em casos específicos (por exemplo, o ensino especial). Em 2010, o sistema de educação básica sul-africano era composto por universo de 12.644.208 alunos, 439.394 professores e 30.586 escolas.

Desde a criação, o DBE é chefiado pela Ministra Angie Motshekga. Em 2010, teve o orçamento de aproximadamente 6.200 milhões de rands (equivalentes a aproximadamente 600 milhões de dólares norte-americanos) e contava com 730 funcionários, respondendo pelas escolas públicas e privadas, centros de desenvolvimento da primeira infância e escolas para crianças com necessidades especiais. Cada uma das nove províncias conta com secretarias de educação responsáveis pela implementação das políticas nacionais e por lidar com questões locais.



A educação básica é dividida em duas faixas: a Educação Geral e Treinamento (GED), vai do nível 0 ao 9; e a Educação Complementar e Treinamento (FET), que compreende os níveis 10 a 12 e os centros de treinamento vocacional não superior. Após a conclusão do 12º ano (equivalente, no Brasil, à conclusão do ensino médio), os alunos prestam exame administrado pelo governo, os “Senior Certificate Examinations”, geralmente denominados “*the matric exams*”. A qualificação obtida nesses exames é o “National Senior Certificate”. Aqueles estudantes que preenchem determinados requisitos recebem o “Matriculation Endorsement” em seus certificados, que é o requisito mínimo para a admissão em qualquer universidade sul-africana.

### A SITUAÇÃO ATUAL (2013)

Apesar das expectativas positivas com que foi estruturado, no sentido da democratização de acesso ao ensino, o sistema de educação básica sul-africano enfrenta sérias críticas de educadores e alunos. Sem dúvida, o acesso às instituições de ensino foi democratizado, mas a qualidade do ensino oferecido e o nível de capacidade de leitura e compreensão de textos de alunos, bem como de raciocínio matemático, que chegam ao ensino superior é considerado, em média, preocupante.

Em janeiro de 2013, a Ministra da Educação Básica Angie Motshekga comemorou a taxa de aprovação de 73,9% dos alunos que realizaram o “matric”. A “turma de 2012”, a primeira integralmente nascida após a redemocratização do país, teve média de aprovação 3,7% maior que os alunos que concluíram o ensino secundário em 2011 e 13,3% mais alta que em 2009. Essa performance seria, segundo a ministra, demonstração inequívoca do sucesso das políticas de sua pasta, como a capacitação de professores e a melhoria dos recursos físicos das escolas. O anúncio do resultado dos exames em Johannesburgo foi recebido com euforia. Contudo, importantes educadores relativizaram os motivos para



comemoração. O melhor desempenho dos alunos no “matric” estaria mais relacionado à diminuição dos parâmetros de avaliação que à efetiva melhoria da educação oferecida. Os critérios mínimos para aprovação são, atualmente, 50% em quatro matérias, 30% na língua de aprendizado e 33,3% nas outras três disciplinas. Esses critérios possibilitam que alunos cheguem ao ensino superior sem condições de acompanhar os cursos, o que tem motivado, em alguns casos, taxas de abandono de até 40% do total de novos matriculados.

Prova disso seriam as dificuldades que as instituições de nível superior encontram para oferecer a números crescentes de novos alunos cursos de recuperação em áreas do ensino básico em que deficiências no ensino recebido inviabilizam o acompanhamento dos cursos acadêmicos.

O debate em torno dos critérios de aprovação no “matric” insere-se em críticas mais generalizadas à gestão do ensino público na África do Sul. Em novembro de 2013, a Progressive Principal’s Association-PPA (Associação dos Diretores de Escola Progressistas) entrou com ação junto à Corte Suprema da Província do Cabo Ocidental contra o Ministério da Educação Básica pelo não cumprimento adequado de suas funções, embora tenha reservado 18,5% do orçamento anual, em 2012, para a educação.

A ação da PPA diz que, em particular estudantes negros, alunos de escolas das *townships* e de áreas rurais “não são funcionalmente alfabetizados e, portanto, incapazes de continuar os estudos para além do ensino secundário (como evidenciado pelas altas taxas de abandono de cursos universitários) e não são capazes de assumir empregos que demandem grau funcional de alfabetização de seus empregados”. Segundo o PPA, o governo falhou em sua obrigação de oferecer educação adequada nas escolas públicas; fornecer material didático de qualidade, principalmente livros, capacitar professores; tomar medidas para controlar o absenteísmo docente, responsabilizar profissionais envolvidos no ensino pela qualidade





de seu trabalho; oferecer oportunidades amplas de educação precoce e assegurar que os alunos aprendam em sua língua materna. A busca por soluções apresenta quadro complexo: a professora Brenda Modisaotsile, pesquisadora do Instituto Africano da África do Sul, aponta que a taxa de acesso à educação básica é excelente, com cerca de 98% das crianças matriculadas nas escolas primárias – dado que é apontado pelo governo como indicativo do sucesso de sua política de universalização do acesso ao ensino. Já nos níveis 3 e 6, levantamentos feitos em 2011 demonstraram que, em média, apenas 35% dos alunos tinham nível de leitura funcional (com números variando entre 12% na província de Mpumalanga a 43% no Cabo Ocidental).

A autora aponta que a melhoria desse quadro implica a intervenção não apenas dos governos federal e provincial, mas também de professores, famílias (muitas vezes desprovidas de educação formal que as habilite a participar da educação dos filhos), comunidades e os School Governing Bodies (SGBs), criados pelo Ato das Escolas Sul-Africanas de 1996 com o objetivo de engajar a comunidade na definição das diretrizes das escolas localmente, além de monitorar os resultados obtidos. O funcionamento dos SGBs ressen

te-se, contudo, da falta de comprometimento dos atores envolvidos, muitas vezes em virtude da dificuldade de entendimento dos objetivos desejados para um projeto pedagógico bem-sucedido. Acresce à complexidade desse quadro, a necessidade de colocar em prática o elevado princípio de respeito à diversidade cultural. Meier e Hartell, em interessante artigo intitulado “Handling cultural diversity in education in South Africa” (2009), consideram que as diferentes estratégias utilizadas pelas escolas para lidar com o influxo de alunos com diferentes referenciais raciais, culturais e étnicos, demonstraram-se ineficazes em promover o ideal de integração social. Várias das estratégias analisadas (enfoques assimilador, “*colour blind approach*”, contribucionismo) pouco avançam na busca da integração porque evitam o diálogo sobre a realidade concreta da diversidade e do relacionamento entre diferentes grupos.



De maneira geral, continuam a ser adotados programas que ignoram, na prática, a diferença pela expectativa de sua assimilação a programa preexistente, muitas vezes com a justificativa de que lidam “com alunos, não com cores”. Outras vezes a diversidade é reconhecida apenas superficialmente, com a criação de dias festivos dedicados a cada etnia, quase como nas antigas aulas de “folclore” da escola brasileira. Apenas uma profunda reforma curricular, apta a possibilitar o diálogo entre as diferenças – inclusive com o reconhecimento das muitas formas de racismo não explicitadas por diretores de escolas, professores, funcionários, alunos e familiares – possibilitará, segundo os autores, o árduo processo de construção de uma sociedade unida e plural.

## CONCLUSÃO

Hoje é ponto pacífico, e não apenas na África do Sul, que uma educação básica de qualidade é pilar fundamental para o desenvolvimento humano de um país, bem como para o exercício da cidadania e o funcionamento de sistemas políticos e econômicos socialmente responsivos. O debate contemporâneo sobre educação na África do Sul remete ao que foi travado quando da definição das ações afirmativas do governo democrático para a reparação das injustiças historicamente cometidas contra a maioria não branca da população do país. Ao estabelecimento de um princípio de equidade formal, deveriam ser acrescentadas medidas para superar as disparidades socioeconômicas fomentadas durante a vigência legal da discriminação aparteísta.

Concordes quanto aos objetivos, duas correntes enfrentaram-se então quanto aos meios. A primeira enfatizava a necessidade de investimento em meios de habilitar as populações até então desprivilegiadas, por meio de educação e treinamento técnico de qualidade para todos, de modo a disponibilizar ferramentas de superação das deficiências e participação em condições de igualdade nos cenários político e econômico. Essa teria sido, segundo o Instituto de Relações Raciais Sul-Africano,

a interpretação adotada pelos legisladores ao tratar da equidade na elaboração da Constituição de 1996.

A segunda vertente, adotada pelos governos democráticos desde então, priorizou o sistema de cotas para a ocupação de cargos tanto na iniciativa privada quanto no governo, de modo a favorecer – em licitações públicas, por exemplo – os empregadores que observassem proporções equivalentes à composição racial sul-africana, em política conhecida como “Black Economic Empowerment” (BEE). Apesar das críticas a que foi submetida (por, dentre outras, onerar as folhas de pagamento com pessoal incapacitado para o desempenho das tarefas requeridas e intensificar favorecimentos de cunho político), a política do BEE possibilitou o surgimento de expressiva elite econômica negra, objetivo primeiro de sua implantação.

Não obstante, a insatisfação com o estado da educação básica no país parece sugerir que, para além dos resultados de curto alcance obtidos pela BEE, caberá ao governo garantir que o sonho democrático de assegurar a todo cidadão sul-africano acesso à educação pública de qualidade torne-se realidade, como requisito incontornável para o exercício da cidadania e o desenvolvimento sustentável.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOOYSE, JJ; LE ROUX, CS; SEROTO, J; WOLHUTER, CC. *A History of schooling in South Africa: method and context*. Pretória: Van Schaik Publishers, 2011.

JEFFERY, Anthea. *Chasing the Rainbow: South Africa's move from Mandela to Zuma*. Johannesburg: South African Institute of Race Relations, 2010.

JANSEN, Jonathan. *We need to act*. Johannesburg: Bookstorm Ltd & Pan Macmillan South Africa Ltd., 2013.

\_\_\_\_\_. *Declare crisis in education*, 2012. Disponível em: <http://www.moneyweb.co.za/moneyweb-south-africa/declare-crisis-in-education-jonathan-jansen>.



\_\_\_\_\_. *Employers dismayed by graduate's lack of basic skills*, 2012. Disponível em: <http://mg.co.za/article/2012-01-19-graduates-lack-of-skills-affect-workplace-says-jansen>.

JANSEN, Jonathan; TAYLOR, Nick. *Educational Change in South Africa, 1994-2003*. Country Studies, Education Reform and Management Publication Series, vol. II, nº 1, 2003.

JONES, Michelle. *Schools take minister to court*, 2013. Disponível em: <http://www.iol.co.za/news/crime-courts/schools-take-minister-to-court-1.1609062#.Up36ZCd5dh8>.

GERNETZKY, K; MAGUBANE, K; BLAINE, S. *Motshekga hails 73.9% matric pass rate success*, 2013. Disponível em: <http://www.bdlive.co.za/national/education/2013/01/03/motshekga-hails-73.9-matric-pass-rate-success>.

GLASS, Todd. *Unlocking South Africa's economic potential*, 2013. Disponível em: World Economic Forum, <http://forumblog.org/2013/05/unlocking-south-africas-economic-potential/>.

MACUPE, Bongekile. *Matric pass rate celebrations premature*, 2013. Disponível em: <http://www.iol.co.za/news/south-africa/matric-pass-rate-celebrations-premature-1.1448143#.Up37Byd5dh8>.

MEIER, C; HARTELL, C. "Handling cultural diversity in education in South Africa". In: *SA-EDUC Journal*, vol. 6, nº 2, pp. 180-192. Special edition on Education and Ethnicity, 2009.

MODISAOTSILE, Brenda. "The failing standard of basic education in South Africa". In: *Policy Brief*. Africa Institute of South Africa, briefing nº 72, 2012.

## SÍTIOS ELETRÔNICOS

Department of Basic Education: <http://www.education.gov.za/>

**Pedro Luiz Carneiro de Mendonça é Embaixador do Brasil em Pretória.**

---



# ***Alemanha***

---

*A educação básica e o ensino médio na Alemanha*



## A educação básica e o ensino médio na Alemanha

Maria Luiza Ribeiro Viotti

A Alemanha é uma república federativa. A organização do ensino básico (isto é, primário e secundário), observadas linhas gerais, é competência dos estados. O sistema é reconhecidamente complexo e considerado pouco flexível, o que frequentemente ocasiona intenso debate sobre a necessidade de reforma.

O ensino básico no país está dividido em escola primária (*Primärstufe* ou *Grundschule*) e escola secundária ou ensino médio (*Sekundarschule* ou *Sekundarstufe*). A educação secundária, por sua vez, pode ocorrer em quatro tipos de escolas: *Hauptschule*, *Realschule*, *Gymnasium* e *Gesamtschule*.

### EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E PRIMÁRIA

Para crianças menores de três anos, existem creches (*Kinderkrippe*), cada vez mais requisitadas. Segundo estatísticas de 2012, cerca de 27% das crianças menores de três anos frequentam creches, geralmente enquanto os pais trabalham. A educação pré-escolar propriamente dita, embora não obrigatória, é assegurada a todas as crianças a partir dos três anos de idade (para permanência até os seis anos). Há pré-escolas públicas e privadas. Não são gratuitas, mas os governos municipais geralmente têm políticas de subvenção, em especial para famílias de baixa renda. Algumas dessas instituições são mantidas por entidades religiosas e empresas privadas, em benefício de seus funcionários. A procura costuma ser elevada, e o tema da falta de vagas nos jardins de infância é constante nos debates políticos. A alfabetização das crianças começa geralmente aos cinco anos, ou seja, no último ano da pré-escola. Antes disso, as atividades pedagógicas, em geral, têm caráter



lúdico, para desenvolvimento de habilidades motoras e sensoriais, bem como para a socialização.

O acesso das crianças de famílias imigrantes à educação pré-escolar é considerado um fator crítico para a integração na sociedade alemã. Isso é válido especialmente para as famílias de origem turca, tendo-se em conta que muitas dessas famílias preferem cuidar das crianças até o início da idade escolar, aos seis anos.

A escola primária (*Grundschule* ou *Primärstufe*) é obrigatória para crianças a partir dos seis anos de idade e tem duração de quatro anos. Em alguns estados, porém, dura seis anos. Como muitos pais trabalham o dia inteiro, algumas escolas primárias adaptaram suas estruturas e passaram a oferecer horário integral de aulas (manhã e tarde).

Ao completar a escola primária (desconsideradas variações regionais), os alunos são encaminhados às diferentes escolas secundárias, com base em seu desempenho nos quatro (ou seis) anos anteriores. A classificação é feita pelos professores, na maior parte dos casos com a participação dos pais. Os melhores alunos recebem indicação para frequentarem o *Gymnasium*. Os alunos com notas medianas são indicados para a *Realschule*, e os alunos com desempenho considerado baixo são encaminhados para a *Hauptschule*. Esse sistema é criticado já que, na prática, define se uma criança, aos nove anos de idade, estará apta ou não a cursar uma faculdade, quando chegar à idade para tanto. Alguns críticos afirmam que os filhos de pais com diplomas universitários tendem a exercer maior pressão sobre os professores para que os seus filhos recebam indicação para os cursos secundários de acesso às universidades, o que contribuiria para a desigualdade educacional e, conseqüentemente, social.

As características de cada uma dessas escolas são listadas a seguir. Cabe esclarecer, a propósito, para melhor entendimento do texto, que o plural de *Schule* [escola] é *Schulen*. Já o plural de *Gymnasium* é *Gymnasien*.





## HAUPTSCHULE

Para estudantes a partir dos dez anos de idade. Os alunos podem entrar na *Hauptschule* depois dos quatro anos de escola primária. Ela equivale aos períodos, no Brasil, entre a 5ª e a 9ª séries. Ao terminarem essa etapa, portanto, os alunos têm, geralmente, entre 15 e 16 anos de idade. A *Hauptschule* tem uma duração menor – de somente cinco anos – em comparação com os seis anos da *Realschule* e os nove do *Gymnasium*, tratados mais adiante juntamente com a *Gesamtschule*, que é um caso à parte.

As *Hauptschulen* oferecem uma educação secundária mais generalista. As matérias ministradas são geralmente as mesmas dos outros tipos de escolas secundárias, mas o conteúdo programático é menor e mais elementar. Estão presentes nos seguintes estados: Bayern, Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachsen e Nordrhein-Westfalen. As *Hauptschulen* são mais comuns nas cidades pequenas e comunidades agrícolas.

O currículo compõe-se das seguintes matérias: Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Religião (ou Ética), Música, Artes, Política (Ciências Sociais), Esportes e Língua Estrangeira. Os alunos aprendem o idioma inglês a partir do primeiro ano e recebem também educação sobre o mercado de trabalho, o que lhes ajuda a escolher uma carreira de nível médio.

Os alunos formados em uma *Hauptschule* estão aptos a trabalhar no serviço público de nível básico ou a seguir curso em instituição profissionalizante (especialmente a chamada “educação dual”, tratada mais adiante). As profissões almejadas pelos alunos que saem de uma *Hauptschule* requerem, portanto, mais habilidades práticas do que formação teórica. O aluno que tenha boas notas nos cinco anos do curso e que deseje, por exemplo, seguir curso universitário, deverá frequentar alguns anos adicionais em uma *Realschule*. Mas essa possibilidade é remota, por conta da pouca flexibilidade do sistema educacional.

Muitas *Hauptschulen* são estigmatizadas como escolas problemáticas. Os professores geralmente se queixam da tarefa de nivelar nessas escolas alunos de origens diversificadas, especialmente os de famílias de imigrantes, com pouco domínio do idioma alemão. Como se pode prever, os estudantes que possuem somente um certificado de conclusão da *Hauptschule* muitas vezes se encontram em desvantagem se comparados aos egressos das *Realschulen* e dos *Gymnasien*. Mesmo os cursos profissionalizantes que deveriam, em teoria, ser destinados especificamente aos alunos das *Hauptschulen* podem demonstrar preferência por alunos oriundos das outras escolas.

Por esses motivos, alguns governos estaduais têm-se mostrado pouco dispostos a criar novas *Hauptschulen*, o que estimula o debate sobre a reforma do sistema educacional. Alguns outros estados tomaram, já nos anos 1990, a decisão de abolir por completo o sistema das *Hauptschulen*, preferindo criar um sistema integrado, que as une às *Realschulen*. Essa nova modalidade tem nomes diferentes, dependendo da região - *Oberschule*, *Integrierte Sekundarschule*, *Regionalschule* ou *Stadtteilschule*. Essas novas escolas possibilitam aos alunos estudar juntos por mais tempo e acabam com a classificação antes ocorrida aos nove anos de idade.

### REALSCHULE

A *Realschule* segue o mesmo padrão da *Hauptschule*, mas se distingue por ter duração maior (seis anos) e por oferecer ao aluno os recursos necessários para que siga etapas mais avançadas em escolas profissionalizantes. Os alunos ingressam na *Realschule* normalmente com dez ou 11 anos de idade, e irão receber o diploma entre os 16 e 17 anos. Em alguns casos (raros, de novo, por conta da rigidez do sistema), os alunos com notas excelentes têm a possibilidade de serem transferidos de uma *Realschule* para um *Gymnasium*. O caminho contrário é também teoricamente possível: alunos que estejam cursando o *Gymnasium* podem ser encaminhados a



uma *Realschule*, se suas notas caírem. Dessa maneira, segundo os críticos, a competitividade típica do mundo adulto é transmitida aos jovens, com os resultados negativos esperados. Essa rigidez do sistema é apontada como uma das causas da evasão escolar, já que muitos alunos não conseguem obter o desempenho que se exige deles.

A *Realschule* é considerada uma educação intermediária. Além das disciplinas comuns, que têm conteúdos mais aprofundados do que na *Hauptschule*, os alunos recebem aulas de uma segunda língua estrangeira e de Informática. A *Realschule* propriamente dita vai até o décimo grau. Após sua conclusão, o aluno deve realizar um teste para receber um certificado chamado “*Mittlere Reife*”, que lhe permitirá entrar em instituições de ensino profissionalizante superior, as chamadas *Fachoberschulen* (são exemplos: negócios, saúde, *design*, nutrição e economia).

### GYMNASIUM

O *Gymnasium* propicia aos jovens educação mais aprofundada e tempo maior de estudos, de cerca de nove anos. Uma das diferenças do *Gymnasium* para os outros dois modelos apresentados está no aprendizado das línguas estrangeiras. O *Gymnasium* prepara os estudantes para uma prova de conclusão do ensino médio, chamada “*Abitur*”, prerequisite para a admissão no ensino superior. Essa prova é feita somente uma vez (ou seja, sua pontuação é válida para toda a vida) e aceita para todas as universidades. Em outras palavras, as universidades não dispõem de um vestibular próprio. Os estudantes devem esforçar-se para obter o maior número possível de pontos no *Abitur* para ingressarem nos cursos universitários mais concorridos.

Geralmente, no *Abitur*, os alunos egressos do *Gymnasium* fazem provas orais e escritas em três ou quatro disciplinas que eles próprios escolhem. Desse modo, se um aluno, por exemplo, tem mais afinidade com Biologia, ele provavelmente irá esco-

lher um curso superior nessa área (e talvez outras duas ou três). Nos cursos universitários em que a demanda por vagas é maior que a oferta, a pontuação no *Abitur* é usada como critério de desempate. Na maioria dos estados alemães, apenas os alunos com as melhores notas entram em instituições desse tipo. Mas há casos como o da cidade-estado de Berlim, em que 30% das vagas são sorteadas, independentemente do desempenho do aluno.

Em 2005, em vários *Gymnasien* na Alemanha foi introduzido o chamado sistema G8, ou seja, a redução do tempo total de nove para oito anos de estudo. Com o G8 procurou-se modernizar o sistema de ensino, possibilitando que os alunos ingressassem nas universidades mais cedo. Em comparação com outros países, os alunos alemães ingressam relativamente tarde em cursos universitários, com uma média de 20 anos. Uma crítica frequente, porém, é que o conteúdo programático não foi adaptado, mas comprimido, em prejuízo dos alunos, que passaram a ser mais demandados. Em alguns *Gymnasien* a carga horária chega a 35 horas por semana. As críticas ao G8 têm sido tão grandes que de 107 *Gymnasien* ouvidos em pesquisa feita pela revista *Der Spiegel*, 39 resolveram retornar ao antigo currículo de nove anos.

### GESAMTSCHULE [ESCOLA UNIFICADA]

Nesta modalidade, os alunos não são classificados aos nove anos, mas aos 15 anos de idade, quando decidem se querem parar de estudar ou seguir curso superior. Nesse sistema, existe a possibilidade de se fazer exame para o certificado de conclusão *Mittlere Reife*, que permite o ingresso em instituições superiores de ensino profissionalizante. Caso o aluno deseje continuar com os estudos propriamente acadêmicos, ele pode estudar mais dois ou três anos, e ao cabo desse período realizar o *Abitur*.

Nas *Gesamtschulen*, o currículo é em geral mais amplo, havendo mais disciplinas práticas, como Design & Tecnologia e aprendizagem profissional.



Os alunos são avaliados de outras formas, além das provas. Alguns críticos desse modelo alegam que, por conta da grande heterogeneidade dessas escolas, o nível de ensino é mais baixo, na comparação com os *Gymnasien*. Para outros, a *Gesamtschule* é um desafio pedagógico, que exige abordagem diferenciada do conteúdo programático, para que todos possam ter rendimentos aceitáveis, levando-se em conta os vários níveis socioeconômicos e culturais dos alunos.

Como se pode supor, a complexidade e a baixa flexibilidade desse modelo de ensino básico é patente mesmo aos alemães, que muitas vezes criticam também a baixa qualidade geral do ensino. O tema da reforma do sistema é frequente no debate político. Por três vezes consecutivas (2000, 2003 e 2006), o sistema educacional alemão obteve notas baixas no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), patrocinado pela OCDE. Mesmo representantes do governo alemão dizem que a melhora observada nos resultados do PISA em 2009 deveu-se em grande parte à maior exigência de domínio do idioma alemão aos novos migrantes – ou seja, a melhor avaliação não refletiria mudança no sistema de ensino *per se*.

### EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO DUAL

Na comparação com a educação básica (competência dos Estados), a educação profissionalizante oferecida na Alemanha (competência do governo federal) é reconhecidamente uma história de sucesso.

A educação profissional tem na Alemanha longa tradição de excelência. O conceito atual deriva ultimamente da prática das guildas medievais, que selecionavam e acolhiam jovens aprendizes. A conformação presente do chamado “sistema de formação dual” (isto é, na escola e na empresa) está baseada em leis e instituições que entraram em vigor nos últimos 40 anos.



Institucionalmente, o órgão que regula as práticas do ensino profissional é o Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB, Instituto Federal de Educação Profissional), subordinado ao Ministério da Educação (BMBF). O BiBB, em cooperação com a iniciativa privada, coordena a oferta de cursos e determina os currículos a cumprir.

Por “formação profissional dual” (*duale Ausbildung*) entende-se aquela aprendida na teoria (escola) e na prática (empresa). Essa formação profissional não substitui ou complementa a escolaridade formal. A educação dual tem lugar nas chamadas “*Berufsschulen*”. Há na Alemanha atualmente 1.627 escolas desse tipo.

A educação profissional na Alemanha tem lugar basicamente na sequência do nível médio. Como dito anteriormente, a maioria dos alunos com formação de nível médio não continua no ensino superior. Além das razões apontadas, recorde-se que os jovens alemães já estão habilitados a exercer profissão capaz de lhes garantir bons salários e estabilidade com a formação profissional que recebem logo em seguida ao nível médio. Os custos para a educação superior (mesmo quando a universidade é gratuita) e a quase impossibilidade de desenvolverem atividade profissional durante os quatro ou cinco anos de estudos universitários desestimulam também essa alternativa. De fato, e sobretudo em épocas de economia aquecida, os jovens alemães têm demonstrado crescente preferência pela formação profissional, em detrimento da acadêmica. Em 2011, por exemplo, 570 mil estudantes matricularam-se nas escolas profissionalizantes, contra 520 mil novos universitários. Atualmente há cerca de 1,6 milhão de jovens matriculados em escolas de formação profissional, contra 2,2 milhões de universitários.

O incremento do número de estudantes no sistema dual só pode ocorrer quando a oferta de vagas aumenta, por iniciativa dos Estados federados (*Länder*) – mas que depende de autorização do BiBB, que procura regular a oferta de vagas com as demandas



da indústria. Segundo dados mais recentes, para cada 100 jovens interessados existem apenas 92 vagas. O BiBB reconhece que os jovens de origem não alemã (em especial turcos) têm maiores dificuldades para conseguir vagas. A demanda é grande porque a formação profissional aumenta consideravelmente a chance de emprego para o jovem – cerca de 60% dos formados conseguem emprego após o fim do curso. O BiBB oferece atualmente 344 cursos profissionalizantes no sistema dual, cobrindo todos os setores produtivos e de serviços.

Conseguir uma vaga numa escola de formação profissional, portanto, é, na prática, como conseguir um emprego. Não há limite de idade para candidatar-se a uma vaga, mas a grande maioria dos alunos tem entre 15 e 20 anos. O jovem interessado deve em primeiro lugar verificar junto a uma entidade patronal onde há vagas de seu interesse, ou, mais comumente, tentar contato direto com uma empresa. Se essa empresa o selecionar, procede-se à assinatura de um contrato que estipula obrigações das duas partes e fixa o pagamento devido. Esse contrato terá normalmente a duração do curso, dois ou três anos. Um aprendiz/estagiário (ou *Azubi*, como se diz informalmente em alemão) recebe em média 700 euros por mês, mas o valor, além de aumentar a cada ano estudado, varia muito em função da cidade e da atividade escolhida. Os salários mais baixos são pagos, por exemplo, aos aprendizes das profissões de cabeleireiro e pintor de paredes (269 euros por mês, no leste da Alemanha). Um *Azubi* mecânico na Volkswagen ganha por volta de 1.000 euros por mês. A esse pagamento somam-se obrigações previdenciárias, às vezes um adicional natalino e mesmo gorjetas, a depender da atividade. Uma vez formados e efetivados, esses jovens podem receber salários três ou quatro vezes mais altos do que os recebidos durante o curso.

O sistema certamente não é perfeito. A concorrência pelas melhores vagas tem favorecido estudantes com nível mais elevado de educação (já com *Abitur*), em detrimento dos menos preparados. Muitas vezes,



ainda, demanda e oferta não se encontram. Em 2011, as empresas alemãs não conseguiram contratar 30 mil aprendizes de que tinham necessidade. Isso se explica tendo em conta disparidades demográficas regionais – mas deve-se ter em mente também que a escolha, pelo jovem, de um curso profissionalizante depende de fatores subjetivos que muitas vezes vão contra a realidade do mercado de trabalho – embora o BiBB recomende sessões prévias de “aconselhamento profissional” (*Berufsberatung*) junto aos escritórios locais da Agência Federal de Trabalho (Bundesagentur für Arbeit) ou semelhantes.

Os alunos têm aulas na escola normalmente apenas um ou dois dias por semana (geralmente 12 horas-aulas por semana), os outros dias são dedicados à prática nas empresas. Outro arranjo possível é concentrar as aulas na escola em algumas semanas do ano (*Blockunterricht*), sendo o restante da carga horária exercido na prática.

Nas escolas profissionais, o currículo é obviamente variado, de acordo com cada atividade, mas são disciplinas básicas e comuns a todos os estudantes: Comunicação Oral e Escrita, Política (Estudos Sociais), Educação Física e Ética. Para os cursos com pouca matéria teórica, é comum que se juntem numa mesma turma alunos de várias especializações para essas aulas. Os alunos fazem normalmente duas provas, no meio e ao fim do curso. Para muitas profissões, as provas constam também de uma parte prática. A empresa que oferece o estágio está obrigada a preparar seus aprendizes para essas provas, e cabe-lhe desaconselhar o aluno de prestá-la, se achar que ele ainda não dispõe da habilidade necessária.

O sistema de educação dual oferece vantagens para aprendizes e seus empregadores. As empresas alemãs têm sido historicamente comprometidas com a educação profissional, da qual colhem benefícios como a oferta constante de mão de obra qualificada. É comum que jovens contratados ainda como aprendizes trabalhem por décadas na mesma empresa. Cerca de 500 mil empresas na Alemanha (cerca de





30% do total) oferecem regularmente vagas para estudantes das *Berufschulen*. Prova da vitalidade do sistema dual alemão é o relativamente baixo desemprego entre os jovens menores de 25 anos: 7,9%, contra a média de 22,7% na União Europeia (atualmente em 52% na Espanha).

**Maria Luiza Ribeiro Viotti** é Embaixadora do Brasil em Berlim.

---

# *Argentina*

---

*Educação básica na Argentina:  
história, estrutura e desafios*



## *Educação básica na Argentina: história, estrutura e desafios*

Everton Vieira Vargas

Fernando Perdigão

### HISTÓRIA E ESTRUTURA

A educação argentina foi considerada, pela mais recente publicação sobre desenvolvimento humano das Nações Unidas (março de 2013)<sup>1</sup>, uma das mais avançadas e bem-organizadas da América Latina, superada apenas por Cuba na região.

Responsabilidade dos governos nacional, provincial e da cidade autônoma de Buenos Aires, a educação básica na Argentina é oferecida gratuitamente em escolas públicas e mediante remuneração em instituições privadas de ensino, muitas delas subsidiadas pelo Estado com o objetivo de manter seu custo baixo e, ao mesmo tempo, aumentar a remuneração dos docentes.

Vista como instrumento de promoção da igualdade e motivo de orgulho para os argentinos, a educação costuma ter destaque nos debates políticos e eleitorais do país, que foi um dos primeiros da América Latina a tratar o tema de forma prioritária.

O primeiro passo importante para o desenho do sistema educacional argentino como é conhecido hoje foi a Lei 1.420, de 1884 – Lei de Educação Comum – que estabeleceu o caráter obrigatório, estatal, laico e graduado da educação. Outro marco fundamental na evolução do sistema foi o governo do Presidente Domingo Faustino Sarmiento (1868-1874), que priorizou a educação como instrumento de desenvolvimento nacional e individual, inaugurou grande número de escolas e bibliotecas públicas e criou facilidades

<sup>1</sup> <http://hdrstats.undp.org/es/cuadros/>



para atrair imigrantes vindos da Europa. Após o termo de sua presidência, Sarmiento continuou a influenciar de forma determinante o sistema educacional argentino e ocupou importantes cargos públicos na área. Lançadas essas duas pedras fundamentais, o sistema educacional argentino evoluiu em qualidade e abrangência, ainda que tenha sido negativamente afetado por interrupções totalitárias e períodos de dificuldade econômica.

Na estrutura vigente, a educação básica se divide em três níveis: inicial (45 dias a cinco anos de idade), primário (seis a 12 anos de idade) e secundário (13 a 17 anos). A educação é obrigatória para todos, desde os cinco anos de idade (último ano do nível inicial) até a conclusão do nível secundário.

A educação secundária se divide em dois ciclos: o básico, de caráter comum a todas as orientações; e o orientado, de caráter diversificado, segundo distintas áreas do conhecimento, do âmbito social e do trabalho. As áreas do Ciclo Orientado são: Arte, Comunicação, Ciências Naturais, Economia e Administração, Educação Física, Línguas, Ciências Sociais e Turismo.

No âmbito da educação básica (inicial, primária e secundária) existem modalidades específicas, com o objetivo de atender necessidades e situações determinadas. São elas: i) técnico-profissional; ii) artística; iii) especial; iv) permanente de jovens e adultos; v) rural; vi) intercultural bilíngue; vii) no contexto da privação da liberdade; e viii) domiciliar e hospitalar. Segundo dados do governo argentino, do PNUD e do Banco Mundial<sup>2</sup>, a taxa de alfabetização na Argentina é de aproximadamente 98%. Segundo informações oficiais<sup>3</sup>, 99% das crianças entre seis e 11 anos estão matriculadas no nível primário e 89% dos jovens entre 12 e 17 anos estão matriculados na escola, sendo 82,2% no nível secundário.

Atualmente, o principal desafio do sistema educacional argentino é a manutenção de seus níveis de qualidade e abrangência, independentemente de

2 <http://datos.bancomundial.org/indicador/SE.ADT.LITR.ZS>; [http://www.censo2010.indec.gov.ar/resultadosdefinitivos\\_totalpais.asp](http://www.censo2010.indec.gov.ar/resultadosdefinitivos_totalpais.asp)

3 [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/PlanNacionalde.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/PlanNacionalde.pdf)



eventuais dificuldades econômicas. A percepção desse desafio e sua relação com a identidade argentina se tornam evidentes nas palavras utilizadas pelo Ministro da Educação da Nação, Professor Alberto E. Sileoni, no prólogo do Plano Nacional de Educação Obrigatória e Formação Docente 2012-2016:

*Nunca serán menos nuestros sueños futuros; ya nunca nos plantearemos una educación con menos recursos y menos calidad que la alcanzada hasta hoy. Siempre en este campo y en todos los que hacen a los derechos de nuestro pueblo, iremos por más, con amor, abrazados a la bandera de la patria.*

## O SISTEMA ATUAL

O sistema educacional argentino é regulamentado, principalmente, pelas Leis 26.206, de 2006 (Lei de Educação Nacional); 26.075, de 2005 (Lei de Financiamento Educativo); 26.058, de 2005 (Lei de Educação Técnico-Profissional); e 25.864, de 2003 (Lei dos 180 Dias de Aula). Seguindo a tradição nacional, essas normas colocam o Estado em posição central na promoção do direito de ensinar e aprender, e destacam o papel da educação como instrumento do desenvolvimento nacional e de justiça social.

O sistema federativo e a responsabilidade dos entes subnacionais (províncias e cidade autônoma de Buenos Aires) no sistema educacional argentino impõem a necessidade de coordenação da administração pública em vários níveis. Essa coordenação se dá, principalmente, por meio do Conselho Federal de Educação<sup>4</sup>, órgão composto pelo Ministro da Educação, que o preside, pelas máximas autoridades em educação dos entes federativos e por três representantes do Conselho de Universidades.

4 <http://portal.educacion.gov.ar/consejo/>



O Plano Nacional de Educação Obrigatória e Formação Docente 2012-2016<sup>5</sup>, elaborado pelo Ministério da Educação e aprovado pelo Conselho Federal de Educação, estabelece diretrizes e medidas, bem como prioridades e responsabilidades de cada ente federativo, com o intuito de atingir, de forma concertada, os objetivos e determinações dos dispositivos legais que regulam o sistema educacional.

Em que pese a obrigatoriedade do ensino iniciar aos cinco anos de idade, desde 2009 o Estado argentino vem envidando esforços no sentido de universalizar o acesso à “sala de quatro anos” (equivalente ao jardim de infância no Brasil). Segundo dados oficiais, em 2010, 70% das crianças com quatro anos estavam matriculadas na escola e a matrícula na sala de cinco anos chegou a 91,1%<sup>6</sup>.

Uma das preocupações atuais no sistema educativo da Argentina é a manutenção das crianças nas escolas. As dificuldades econômicas que afetam a população em geral nos países em desenvolvimento têm, na maior parte das vezes, reflexos negativos na trajetória escolar e na permanência das crianças no sistema de ensino até a finalização do nível secundário. Atentas a essa realidade, as autoridades argentinas têm priorizado programas de apoio especial a crianças em situação de vulnerabilidade.

A repetência e as trajetórias irregulares são dois dos principais desafios para que seja completado o período de ensino obrigatório. Considerando-se que o “fracasso” no aprendizado da leitura e da escrita é um dos fatores que afetam negativamente a regularidade na trajetória escolar. Tendo-se verificado que as escolas rurais demonstraram maior dificuldade em enfrentar a questão, foram criadas propostas específicas de capacitação nessas instituições, destinadas a fortalecer o ensino no período de alfabetização.

Implantou-se, ainda, em escolas rurais, o sistema de “*plurigrado*”, no qual estudantes de diferentes idades são agrupados na mesma seção escolar, como meio de garantir espaços para todas as crian-

5 [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/PlanNacionalde.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/PlanNacionalde.pdf)

6 [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/PlanNacionalde.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/PlanNacionalde.pdf)



ças, bem como para diminuir trajetórias irregulares. Ambas as iniciativas fazem parte do “Projeto para Melhoria do Ensino Rural” (PROMER), parcialmente financiado pelo Banco Mundial<sup>7</sup>. A essas iniciativas se somam as atividades regulares, tanto no meio urbano quanto no rural, de produção de materiais educativos específicos para crianças com trajetórias irregulares e de alfabetização de crianças que não tenham conseguido atingir os requisitos mínimos de alfabetização na idade programada.

Para fortalecer a trajetória escolar das crianças em situação de vulnerabilidade foram criados os Centros de Atividades Infantis (CAIs). Nos CAIs, as crianças têm oportunidade de participar de atividades culturais, artísticas, científicas, esportivas e outras, fora do horário escolar ordinário. As crianças contam, ainda, com apoio e acompanhamento de suas atividades escolares.

A essas iniciativas principais somam-se diversos programas que têm como foco as artes, o fortalecimento da identidade nacional e a integração das famílias e da comunidade na vida escolar.

Além das atividades voltadas para os estudantes, verifica-se no planejamento da educação básica na Argentina ênfase no melhoramento e na capacitação do corpo docente. Nesse sentido, há planos especificamente implementados para a formação e o aprimoramento contínuo de professores, supervisores e diretores.

No nível secundário, a educação técnica tem sido um dos focos da atenção do governo nacional. Entre 2003 e 2010, registrou-se aumento de mais de 90% no número de matrículas no ensino secundário técnico (de 324.437 para 628.248). Nesse período foram criadas nada menos que 274 novas escolas técnicas na Argentina.

7 <http://www.worldbank.org/projects/P070963/argentina-rural-education-improvement-project-promer?lang=en>

Especial atenção também é destinada à educação de jovens e adultos, de pessoas com necessidades especiais e de indivíduos em contexto de privação de liberdade, uma vez que, apesar da alta taxa de alfabetização, a evasão escolar e o não cumpri-



mento de todo o período de educação obrigatória ainda preocupam. Investimentos sustentados nessas modalidades de educação e a criação de um plano específico para este fim (Plano de Finalização de Estudos Primários e Secundários – FINES) tiveram o efeito positivo de aumentar, nos últimos dez anos, em 40% a quantidade de habitantes com o nível secundário completo.

No sistema educacional argentino todos os alunos que terminam o nível secundário têm direito a ingressar na universidade, sem necessidade de exame vestibular. Nesse contexto, a articulação entre os ciclos básico e orientado no nível secundário e, ainda, do último ano do nível secundário com o nível superior conta com iniciativas específicas, de caráter extracurricular e não obrigatório<sup>8</sup>.

O ensino privado tem se tornado cada vez mais importante na Argentina. O crescimento da quantidade de matrículas em instituições privadas tem superado, por grande margem, o de matrículas em escolas públicas.

Segundo estudo do Instituto para o Desenvolvimento Social Argentino (IDESA), com base em dados do Ministério da Educação, entre os anos de 2004 e 2010 os estabelecimentos escolares públicos na Argentina passaram de 28 a 53 mil, um crescimento de quase 90%, e os cargos docentes passaram de 398 a 453 mil, aumento de quase 15%, o que demonstra a destinação de montante significativo de recursos públicos para a educação pública. No mesmo período a matrícula total nos três níveis da educação básica passou de 9,4 para 9,9 milhões de alunos, ou seja, ao redor de 500 mil novas matrículas em seis anos.

O mesmo estudo indica, porém, que o crescimento das matrículas em escolas privadas superou, por grande margem, o daquelas feitas em escolas públicas. Do total de 452 mil novas matrículas, 83% (373 mil alunos) foram feitas em escolas privadas, enquanto apenas 17% foram em instituições públicas de ensino (79 mil alunos)<sup>9</sup>. Vale lembrar que boa parte das instituições privadas de ensino recebe subsídios governamentais.

8 <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/articulacion-entre-niveles-educativos/>

9 <http://www.idesa.org/informes/579>





## PLANEJAMENTO E DESAFIOS

A avaliação do sistema educacional é responsabilidade da Direção Nacional de Informação e Avaliação da Qualidade Educativa (DiNIECE)<sup>10</sup>, órgão do Ministério da Educação argentino. Informações estatísticas e quantitativas obtidas por censos e anuários produzidos pelo órgão são combinadas com os resultados de iniciativas internacionais (PISA-OCDE), regionais (SERCE) e nacionais de aferição da qualidade educativa, bem como com a avaliação de programas específicos no sistema educacional. A finalidade é prover os subsídios necessários ao planejamento contínuo da política educacional do país.

Esse planejamento cabe ao Conselho Federal de Educação que, por meio dos Planos Nacionais de Educação Obrigatória e Formação Docente, define objetivos, diretrizes, medidas e competências dos entes federativos para a educação nos níveis inicial, primário e secundário.

Além das medidas específicas no âmbito do sistema educacional, a Argentina tem implantado medidas nacionais com vistas a aumentar os recursos financeiros disponíveis para a melhoria da educação no país. O orçamento nacional para a educação supera 6% do PIB, como determina a Lei de Educação Nacional, e o salário dos docentes encontra-se atualmente acima do PIB *per capita*, em grande parte graças ao Fundo Nacional de Incentivo Docente.

Apesar dessas medidas, o país tem encontrado dificuldades para implementar todas as atividades planejadas e para realizar melhorias significativas na qualidade da educação oferecida pelas instituições de ensino. A organização do sistema educacional, o aumento dos recursos públicos destinados à educação e o crescimento do ensino privado têm permitido, no entanto, a manutenção da ampla abrangência e do elevado nível de acesso à educação primária e secundária na Argentina.

10 <http://www.me.gov.ar/diniece/>



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DA NAÇÃO:

[www.me.gov.ar/doc\\_pdf/PlanNacionalde.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/PlanNacionalde.pdf)

[portal.educacion.gov.ar/secundaria/articulacion-entre-niveles-educativos/](http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/articulacion-entre-niveles-educativos/)

[www.me.gov.ar/diniece/](http://www.me.gov.ar/diniece/)

[www.me.gov.ar/doc\\_pdf/PlanNacionalde.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/PlanNacionalde.pdf).

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO:

[portal.educacion.gov.ar/consejo/](http://portal.educacion.gov.ar/consejo/)

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO:

[hdrstats.undp.org/es/cuadros/](http://hdrstats.undp.org/es/cuadros/)

BANCO MUNDIAL:

[www.worldbank.org/projects/P070963/argentina-rural-education-improvement-project-promer?lang=en; datos.bancomundial.org/indicador/SE.ADT.LITR.ZS](http://www.worldbank.org/projects/P070963/argentina-rural-education-improvement-project-promer?lang=en; datos.bancomundial.org/indicador/SE.ADT.LITR.ZS)

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS E SENSOS (INDEC):

[www.censo2010.indec.gov.ar/resultadosdefinitivos\\_totalpais.asp](http://www.censo2010.indec.gov.ar/resultadosdefinitivos_totalpais.asp)

INSTITUTO PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL ARGENTINO (IDESA):

[www.idesa.org/informes/579](http://www.idesa.org/informes/579)

BRIGIDO, Ana Maria. *El Sistema Educativo Argentino*. Editorial Brujas, 2006.

ASCOLANI, Adrián (Compilador). *El sistema educativo em Argentina*. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico. Laborde Editor, 2009.

RIVAS, Axel. *Radiografía de la educación argentina*. CIPPEC.

2010. Disponível em: [www.cippec.org/files/documents/Libros/Radiografia-edu.pdf](http://www.cippec.org/files/documents/Libros/Radiografia-edu.pdf)

**Everton Vieira Vargas** é Embaixador do Brasil em Buenos Aires.

**Fernando Perdigão** é diplomata lotado na Embaixada do Brasil em Buenos Aires.



# ***Austrália***

---

*Inovação na Austrália: contornos,  
tendências e possibilidades conjuntas*



## **Educação básica e ensino médio na Austrália: aposta para a manutenção do crescimento econômico**

Rubem Corrêa Barbosa

Camila Serrano Giunchetti Pio da Costa

### INTRODUÇÃO

A Austrália é virtualmente o único país do mundo que vem apresentando crescimento econômico ininterrupto por mais de 20 anos. Como no caso brasileiro, a elevação constante do PIB australiano tem-se apoiado fortemente nas exportações de *commodities* à China.

Diferentemente do Brasil, no entanto, que tem implantado políticas de fortalecimento do setor industrial e de combate à pobreza para a manutenção do crescimento econômico, a atenção do governo australiano está voltada para a implementação de medidas que favoreçam o aumento da produtividade geral da economia e a consequente exportação de manufaturas de maior valor agregado e de serviços para a região asiática. É essa a aposta do país para quando o “boom das *commodities*” se esgotar<sup>1</sup>.

Nesse diapasão, são expressivos os investimentos que vêm sendo destinados à formação de capital humano e à ciência, pesquisa e inovação<sup>2</sup>. Como fruto dessa visão de mundo, os serviços educacionais já se encontram entre as principais exportações da Austrália, logo atrás do setor de mineração (carvão, ferro e ouro)<sup>3</sup>.

Em discurso realizado em 23 de janeiro de 2007, na Universidade de Melbourne, Kevin Rudd, pouco antes

- 1 Ver a esse respeito o relatório (*White Paper*) do governo australiano “Australia in the Asian Century”: <http://asiancentury.dpmc.gov.au/sites/default/files/white-paper/chapter-6.pdf>.
- 2 Ver BARBOSA, Rubem A. C.; GIUNCHETTI PIO DA COSTA, Camila S. “Inovação na Austrália: contornos, tendências e possibilidades conjuntas”. In: *Mundo Afora*, nº 10, DIVULG/Ministério das Relações Exteriores: Brasília, 2013.
- 3 Ver BARBOSA, Rubem A. C.; GIUNCHETTI PIO DA COSTA, Camila S. “Internacionalização do ensino na Austrália: grande oportunidade para parcerias em cursos técnicos, graduação, pesquisa e desenvolvimento”. In: *Mundo Afora*, nº 9, DIVULG/Ministério das Relações Exteriores: Brasília, 2012.



de se tornar Primeiro Ministro da Austrália, articulou essa posição de forma explícita:

*Elevar significativamente a produtividade por meio de uma revolução educacional é a melhor maneira de lidar com o desafio econômico do futuro. Caso contrário, poderemos vir simplesmente a acabar como a pedreira da China e a praia do Japão.* [tradução livre dos autores]<sup>4</sup>.

Para que a “revolução educacional” pudesse se tornar realidade, o governo federal australiano passou a adotar medidas específicas, e mais incisivas, a partir de 2008, de intervenção nos sistemas estaduais de educação básica e média. As principais dessas medidas são abordadas no presente artigo.

A Austrália, como o Brasil, é organizada de forma federativa. Há seis governos estaduais e dois governos territoriais (daqui para frente, designados conjuntamente como “governos estaduais”), que administram os estados e territórios que compreendem a federação australiana. Os governos estaduais são, constitucionalmente, responsáveis pela oferta de educação escolar (pré-primária, primária e secundária).

Tal arranjo federativo implica razoável variação – tanto na estrutura do ensino como no desempenho de escolas e estudantes – ao longo do território.

4 “Boosting productivity through an education revolution is the best way to deal with the economic challenge of the future. Otherwise, we may simply end up being China’s quarry and Japan’s beach.” (O discurso pode ser encontrado em: <http://australianpolitics.com/2007/01/23/rudd-calls-for-an-education-revolution.html>).

A preocupação do governo federal com a formação de capital humano no conjunto da nação impôs, portanto, como primeiro passo, a necessidade de criação de uma rede nacional de governança educacional.

Tendo em vista a semelhança dos desafios entre Austrália e Brasil decorrentes da estrutura descentralizada de governo, o presente artigo, ao expor as principais medidas adotadas para aprimorar a educação básica e secundária na Austrália, conferirá ênfase à estruturação dessa rede nacional de go-



vernança educacional. Antes, porém, convém traçar panorama do sistema escolar australiano, nos níveis básico e médio.

### PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA

Existem na Austrália tanto escolas públicas (ou governamentais) quanto particulares, normalmente referidas como “não governamentais” (*non-government schools*). As escolas públicas (*government schools*) são estabelecidas pelos governos estaduais e operam sob condições por eles determinadas. Já as não governamentais podem tanto integrar um grupo de escolas – normalmente, uma rede escolar confessional, particularmente católica – quanto ser “independentes”.

Em 2009, havia na Austrália 3,48 milhões de estudantes de níveis primário e secundário, distribuídos em 9,5 mil escolas, das quais 6,8 mil eram governamentais (71,4% do total). A rede de escolas católicas abrangia 1,7 mil unidades e existiam na Austrália aproximadamente mil escolas independentes. Naquele ano, 66% do total de estudantes encontravam-se matriculados em escolas governamentais, enquanto os 34% restantes, em escolas católicas ou independentes.

Em 2010, as escolas governamentais eram responsáveis pela matrícula de 80% dos estudantes de nível socioeconômico mais baixo, 78% dos estudantes com necessidades especiais, 85% dos indígenas e 68% daqueles cuja língua materna era outra que não o inglês.

As escolas governamentais são primordialmente financiadas pelos governos estaduais (91,4% do total de recursos), enquanto o governo federal constitui a principal fonte de financiamento público das escolas não governamentais (72% dos recursos, contra 28% dos estados).



**Tabela 1** Financiamento à Educação

Setor	% da população estudantil	Participação no total de fundos governamentais	Média do financiamento estatal combinado por estudante/ano	Média líquida do investimento por estudante (fontes governamentais e privadas)/ano
Público	66%	73%	US\$ 10.868	US\$ 11.523
Católico	20%	16%	US\$ 8.286	US\$ 10.344
Independente	14%	11%	US\$ 6.798	US\$ 14.456

Fontes: Australian Bureau of Statistics; ACARA; citado por HINZ (2013).

5 No entanto, há que se ter presente que esse indicador não é tão importante, já que o número de horas de instrução formal não está necessariamente correlacionado ao desempenho dos alunos. Estudantes primários e secundários finlandeses e sul-coreanos, bastante bem classificados no PISA (Programme for International Student Assessment, avaliação organizada pela OCDE), por exemplo, ficam muitas horas a menos em sala de aula do que a média dos estudantes dos países da OCDE, enquanto os estudantes que mais tempo permanecem em sala, os italianos, ranqueiam em 29º lugar no PISA (ver OCDE, *Education at a Glance*, 2011. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48631122.pdf>).

A educação formal é composta pelas escolas primária e secundária que oferecem, via de regra, um total de 13 anos de ensino (sendo o primeiro, o “ano de fundação” – “*foundation year*” –, considerado um ano de “recepção”, “preparação” ou “jardim”, de acordo com as denominações que recebe nas diferentes unidades federativas). Ressalte-se que apenas no estado da Tasmânia as séries 11ª e 12ª não são compulsórias.

Observa-se, ademais, alguma variação entre os estados e territórios na estrutura do sistema educacional. Por exemplo, a idade mínima para ingresso na educação primária vai de quatro anos e cinco meses no estado de Nova Gales do Sul aos cinco anos na Tasmânia e na Austrália do Sul. Da mesma forma, há estados que consideram a 7ª série como parte da escola primária enquanto outros a consideram parte da secundária.

Os indicadores da OCDE colocam a Austrália na segunda posição entre os países nos quais os estudantes passam mais horas (por ano) na sala de aula. De um modo geral, os estudantes frequentam as escolas de segunda à sexta-feira, das 9h às 15h30<sup>5</sup>.

Algumas escolas australianas oferecem programas de “Educação e Treinamento Vocacional” (VET, na sigla em inglês), correspondentes aos cursos profissionalizantes no Brasil, como parte dos certificados de ensino secundário avançado. Os créditos cursados nesses programas podem vir a ser aproveitados, posteriormente, na ampla rede de ensino e treina-





mento vocacional que é uma das marcas distintivas da educação terciária da Austrália.

Com a recente adoção do Australian Curriculum (AC)<sup>6</sup>, discutida mais adiante, houve a padronização dos objetivos e dos conteúdos daquilo que as escolas ensinam nos seis estados e dois territórios, nas 12 séries do sistema escolar que se seguem ao ano de fundação.

De acordo com o AC, as matérias ensinadas do ano de fundação à 10ª série são: Inglês, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes, Línguas Estrangeiras, Tecnologias, Saúde e Educação Física, Civismo e Cidadania (a partir da 3ª série), Economia e Negócios (a partir da 5ª série) e Cursos Profissionalizantes (apenas nas 9ª e 10ª séries). As habilidades que devem ser desenvolvidas durante esses anos são: alfabetização linguística; alfabetização numérica; uso de tecnologias de informação e comunicação; pensamento crítico e criativo; habilidades pessoais e sociais; compreensão ética; e compreensão intercultural. As prioridades transcurriculares são: História e Cultura Indígena; Ásia e Engajamento da Austrália na Ásia; e Sustentabilidade<sup>7</sup>.

Nos 11º e 12º anos do ensino secundário, são lecionados: Inglês (Inglês, Inglês como Segunda Língua ou Dialeto; Inglês Essencial; e Literatura), Matemática (Matemática Essencial; Matemática Geral; Métodos Matemáticos; e Matemática para Especialistas); Ciências (Biologia; Química; Física; e Ciências da Terra e do Meio Ambiente), História (História Antiga e História Moderna), e Saúde e Educação Física<sup>8</sup>. Um total de 150 escolas australianas oferecem aos estudantes a possibilidade de seguirem o “International Baccalaureate”<sup>9</sup>, sendo que 87 oferecem o programa primário, 42, o programa intermediário e 63, o diploma do ensino secundário.

Na Austrália, não existe um piso salarial nacional. Cada estado tem autonomia para estruturar a carreira docente, o que inclui o salário mínimo dos professores.

6 Na esteira do que ocorreu, ou está ocorrendo, em diversos países da OCDE, como Suíça, Alemanha e Estados Unidos.

7 Informações sobre o AC obtidas em: [www.australiancurriculum.edu.au](http://www.australiancurriculum.edu.au).

8 *Idem*.

9 Ver, a esse respeito, o sítio da fundação privada que gerencia o programa em 3,6 mil escolas distribuídas em 145 países, disponível em: <http://www.ibo.org>.



O salário anual médio dos professores australianos (níveis primário e secundário) varia de US\$ 60 mil a US\$ 75 mil por ano; a remuneração mínima encontrada na rede escolar é US\$ 34,2 mil anuais e, a máxima, em torno de US\$ 90 mil. Não há grande diferença entre os salários de professores primários e secundários.

Estudo realizado pela Universidade de Sydney indica que o salário pago pelos estados australianos para um professor recém-contratado tende a estar acima da média dos salários pagos aos recém-graduados de maneira geral. O estudo também indica que o salário tem aumentado em termos reais, pelo menos desde 2009<sup>10</sup>.

A variação entre o salário inicial e o salário mais elevado tem sido objeto de muita contestação pelos sindicatos australianos. Nessa crítica, são utilizados dados da OCDE que indicam que o salário do professor pode até triplicar ao longo de sua carreira nos países com melhor desempenho nos testes internacionais de avaliação de alunos.

Em síntese, o salário inicial dos professores na Austrália não é ruim, mas se deteriora relativamente com o passar do tempo, podendo levar os melhores professores a abandonar as salas de aulas para assumir funções administrativas, normalmente melhor remuneradas<sup>11</sup>.

10 Para se ter uma ideia, no estado de Nova Gales do Sul, onde se localiza aquela universidade, o salário anual de um professor recém-contratado, com quatro anos de treinamento universitário (bacharelado em Pedagogia ou com licenciatura), passou de US\$ 52,7 mil em 2009 para US\$ 56,8 mil em 2011. Um professor com cinco anos

de formação superior (duplo diploma de bacharelado ou mestrado em Pedagogia) percebia US\$ 55,4 mil em 2009 e recebe atualmente US\$ 59,7 mil. O salário anual mais elevado para um professor sem funções administrativas passou de US\$ 78,7 mil em 2009 para US\$ 84,7 mil em 2011 naquele estado.

11 Para ilustrar o problema, o salário inicial anual dos administradores escolares situa-se em cerca de \$136 mil para diretores de escolas primárias, e, ao redor de \$145,6 mil, para os de escolas secundárias.



12 Há que se ter presente, no entanto, que avaliações quanto à eficiência de sistemas educacionais não são conclusivas em termos do tamanho ideal das salas de aula. Os dados existentes não comprovam a hipótese de que quanto menos estudantes na sala de aula, melhor o rendimento dos alunos. Para melhor compreender as disparidades existentes nesse quesito, a Coreia do Sul, país melhor colocado no *ranking* de leitura do PISA, tem as salas de aula mais numerosas da amostra; já Luxemburgo, o país com a menor razão aluno/professor, ranqueia na 30ª posição do PISA (disponível em: <http://www.saasso.asn.au/wp-content/uploads/2012/10/SAASSO-Fact-Sheet-Class-Size-2012.pdf>). Por conta disso, a própria OCDE sugere que a política mais indicada para melhorar o desempenho dos alunos não é reduzir o tamanho das classes, mas elevar os salários dos professores.

13 Há razões para acreditar que as necessidades particulares das famílias com baixo *status* socioeconômico são contempladas pelas políticas de renda mínima dos governos federal e estaduais.

Enquanto na OCDE a média de alunos por professor é, na escola primária, de 21,3 nas escolas públicas e 20,3 nas privadas, na Austrália, essa média é de 23,2 e 25, respectivamente. Já na escola secundária, a média na OCDE é de 23,3 nas escolas públicas e 22,4, nas escolas privadas; enquanto na Austrália as médias são de 22,8 e 25,3, respectivamente<sup>12</sup>.

As escolas australianas não fornecem aos estudantes nenhum tipo de alimentação gratuita ou subsidiada<sup>13</sup>. Existem, contudo, listas com sugestões de cardápio para as cantinas escolares e de restrições de alimentos, as quais atendem a preocupações nutricionais.

Quanto ao transporte escolar, cada governo estadual dispõe de programas de subsídio<sup>14</sup> e/ou provisão direta de transporte, de acordo com critérios específicos de elegibilidade. De forma geral, há preocupação maior com estudantes com necessidades especiais, que vivem em áreas isoladas ou que provêm de famílias com baixo *status* socioeconômico. Atendidos os critérios de elegibilidade, tende a não haver discriminação entre estudantes de escolas governamentais ou não governamentais, requerendo-se apenas que o deslocamento se dê para a escola mais próxima da residência<sup>15</sup>.

14 A maior parte dos recursos destinados ao transporte escolar subsidia o uso de transporte coletivo urbano regular (ônibus, metrô, trens ou bondes), por meio da emissão de passes estudantis. Por conseguinte, a maior parte dos estudantes que fazem jus ao subsídio desloca-se por tais meios.

15 A provisão direta do serviço de transporte pelos governos, mais rara, dá-se, no mais das vezes, por meio da contratação de empresas privadas e, só em casos muito especiais,

por meio de viaturas e condutores do próprio estado, pois existem esquemas de subsídio até mesmo para os pais que transportam os filhos para a escola em seus próprios automóveis, quando não há oferta de transporte coletivo entre a casa e a escola. Ver, a esse respeito, o "Private Vehicle Conveyance Scheme" do governo do estado de Nova Gales do Sul. Informações disponíveis em: <http://www.transport.nsw.gov.au/content/private-vehicle-conveyance-subsidy-pvc>.



Não existe na Austrália ensino especial, por exemplo, em língua nativa, para a população dos Aborígenes e Ilhéus do Estreito de Torres (conjuntamente referidos por “indígenas” daqui por diante). Digno de nota é o fato de que 86% dessa população diz falar inglês em sua própria família, e três quartos dos 14% que dizem falar uma língua indígena com seus familiares também se descreve como fluente em inglês<sup>16</sup>.

No que concerne à população dos Aborígenes e Ilhéus do Estreito de Torres, o principal foco das políticas educacionais do governo australiano é na redução do hiato no desempenho e nos níveis máximos de escolaridade entre esses estudantes e os não indígenas. Em outras palavras, não há programas estatais relevantes, seja do ponto de vista orçamentário ou em termos da população atingida, voltados à preservação, por meio do ensino, da língua ou da cultura dos mais de 400 grupos indígenas identificados na Austrália. As medidas governamentais existentes para esse grupo populacional são tratadas mais adiante.

Quanto ao método de alfabetização empregado na Austrália, assim como ocorreu em boa parte do mundo desenvolvido e em desenvolvimento, principalmente a partir da década de 1980, verificou-se queda no uso do método fônico de alfabetização e sua rápida substituição pela sistemática referida na Austrália como “*whole-word method*” (o equivalente ao “método construtivista”, adotado no Brasil).

Em dezembro de 2005, no entanto, o governo federal endossou o retorno ao método fônico como ferramenta primordial para a alfabetização linguística, o qual passou a ser aplicado, especial mas não exclusivamente, nos primeiros três anos da escola primária<sup>17</sup>. Todavia, esse endosso não implicou qualquer imposição formal, quer aos governos estaduais quer às escolas, tendo, na prática, se expressado na forma de diretrizes curriculares que enfatizam elementos característicos do método fônico.

16 Ver *A statistical overview of Aboriginal and Torres Strait Islander peoples in Australia: Social Justice Report 2008*, disponível em: <http://www.humanrights.gov.au/publications/statistical-overview-aboriginal-and-torres-strait-islander-peoples-australia-social>.

17 Essa decisão do governo federal deu-se em consequência das conclusões de uma pesquisa especialmente encomendada pelo então Ministério da Educação, Ciência e Treinamento, intitulada “Investigação Nacional sobre o Ensino da Alfabetização”, cujo relatório está disponível em: [http://www.curriculum.edu.au/leader/report\\_of\\_the\\_national\\_inquiry\\_into\\_the\\_teaching\\_o,12633.html?issueID=9803](http://www.curriculum.edu.au/leader/report_of_the_national_inquiry_into_the_teaching_o,12633.html?issueID=9803).



## FORMAÇÃO DA REDE NACIONAL DE GOVERNANÇA EDUCACIONAL

Atualmente, existem dois fóruns principais de coordenação intergovernamental na Austrália que regulam o setor educacional: o Council of Australian Governments (COAG), responsável por formular, implementar e monitorar reformas estruturais em todos os setores da administração que requeiram cooperação federativa<sup>18</sup>, e o Standing Council on School Education and Early Childhood (SCSEEC)<sup>19</sup>, responsável pelo estabelecimento de prioridades e estratégias nacionais para as escolas, além da negociação de acordos intergovernamentais em torno de objetivos e interesses compartilhados<sup>20</sup>.

Além desses dois fóruns intergovernamentais, em 2009, o governo federal criou a Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA), órgão público independente, cofinanciado pelos governos federal e estaduais, que se reporta diretamente ao SCSEEC<sup>21</sup>. A ACARA é peça fundamental da “Rede Nacional de Governança Educacional” australiana, pois tem mandato legislativo para gerenciar a criação e a implementação do currículo nacional, avaliar os estudantes e elaborar relatórios sobre os resultados educacionais por escola e para o conjunto do sistema escolar.

18 O COAG foi criado em 1992 e é integrado pelos chefes dos poderes executivos federal (a primeira-ministra), dos estados (chamados *premières*), e dos territórios (denominados chefes), além do presidente da associação dos governos municipais.

19 Anteriormente, Ministerial Council on Education, Early Childhood Development and Youth Affairs (MCEECDYA).

20 Interessante notar que além da presença esperada do ministro (nacional) e dos secretários estaduais de educação, desenvolvimento pré-escolar e da juventude, também integra este conselho o ministro neozelandês da educação.

21 A União conseguiu criar o ACARA estabelecendo que as contribuições dos governos estaduais para sua manutenção seriam requisitos formais para o desembolso de novos recursos federais para projetos estaduais.

### Quadro 1 Marcos institucionais recentes

Marcos institucionais recentes	
1999	Declaração de Adelaide
2003	Aplicação do 1º NAP, amostragem (alfabetização em ciências)
2008	Aplicação do 1º NAPLAN, censo (alfabetização linguística e matemática)
2008	Agenda Nacional de Produtividade do COAG, Acordo Educativo Nacional (NEA)
2008	Declaração de Melbourne
2008	Australian Curriculum
2008	National Partnerships
2009	Criação do ACARA e do sítio MySchool
2009	Política Educacional Indígena
2010	Plano de Ação Educacional para Populações Indígenas 2010-14
2011	Relatório Gonski
2012	Australian Education Act



A criação da ACARA faz parte de processo de institucionalização e padronização do sistema escolar australiano que começou em 1999, com a Declaração de Adelaide (ver Quadro 1 acima). Naquele ano, foi estabelecido padrão nacional para alfabetização linguística e matemática, marco da mudança de foco dos relatórios dos governos estaduais (da ênfase anterior em *inputs* para maior atenção aos resultados do processo educativo).

Esse processo de padronização do sistema educacional australiano continuou e, em 2008, o COAG criou agenda de reformas chamada “Agenda Nacional de Produtividade”, fundada nas metas de elevar a produtividade, a participação e a mobilidade geográfica dos trabalhadores, em sintonia com os objetivos mais amplos de melhorar a oferta de serviços para a comunidade, a inclusão social, a eliminação do atraso relativo dos indígenas e a sustentabilidade ambiental. No terreno da educação, estabeleceu-se o Acordo Educativo Nacional (NEA, na sigla em inglês) sobre os resultados almejados. O NEA inicialmente deixava os estados relativamente livres para definir os processos necessários para os resultados acordados, o que poderia incluir o desenvolvimento de políticas públicas, a oferta de serviços, a regulação das unidades escolares, o monitoramento e a revisão do desempenho das escolas, dentre outras medidas. No entanto, passados alguns meses, o governo federal preferiu condicionar a destinação de recursos do orçamento federal para a realização das metas acordadas à implementação pelos governos estaduais de processos específicos, determinados pelo governo federal.

É nesse contexto de proeminência crescente do governo federal em relação aos governos estaduais que foi gestada a nova agenda educacional da Austrália, que começou a ser delineada na Declaração de Melbourne, de 2008.

A nova agenda está centrada na adoção do já mencionado currículo nacional, de avaliações externas (de estudantes, professores e escolas), de mecanismos para dar maior transparência aos dados escolares e na promoção de oportunidades para estudantes em condições socioeconômicas mais frágeis.



22 O Australian Curriculum pode ser acessado, como já mencionado, no [www.australiancurriculum.edu.au](http://www.australiancurriculum.edu.au).

23 Quando este artigo foi redigido.

24 Além dos NAPs, a mensuração da qualidade do ensino na Austrália é feita por meio de instrumentos padronizados de avaliação de estudantes produzidos internacionalmente. Os instrumentos internacionais mais utilizados pelo governo australiano são o “Programme for International Student Assessment” (PISA), preparado pela OCDE, o “Trends in International Mathematics and Science Study” (TIMSS) e o “Progress in International Reading Literacy Study” (PIRLS), ambos elaborados pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement, uma organização independente estabelecida na Holanda.

A Declaração de Melbourne estabeleceu como objetivo primordial do sistema educacional da Austrália a formação de “estudantes exitosos, indivíduos confiantes e criativos e cidadãos ativos e informados”. Também estabeleceu que a escola deve promover tanto a equidade (em especial, a maior inclusão dos indígenas e dos estudantes oriundos de famílias mais pobres) quanto a excelência, a ser medida em testes padronizados e comparados internacionalmente.

Digno de nota é o fato de que apenas em 2008 todos os secretários estaduais de educação se comprometeram com o desenvolvimento e a implementação de um currículo nacional, o Australian Curriculum (AC), para os níveis primário e secundário.

A Austrália optou por uma estratégia de elaboração e implementação gradual do currículo nacional<sup>22</sup>. A primeira fase de implementação teve início em 2011, quando um currículo comum, da alfabetização à 10ª série, em quatro disciplinas – Inglês, Matemática, Ciências e História –, começou a ser adotado pelos estados e territórios. Esta fase foi concluída com êxito no início de 2013 (ver Quadro 2, abaixo).

Antes de concluída a primeira etapa, teve início a formulação do currículo (naquelas mesmas disciplinas) para os dois anos finais da escola secundária (séries 11ª e 12ª), que ainda está em fase de implementação.

Além disso, em maio de 2013<sup>23</sup> aproximava-se o fim da etapa de formulação dos currículos de Artes, Saúde e Educação Física, Línguas Estrangeiras e Tecnologias de Informação e Comunicação para todo o ensino primário até a 10ª série do secundário, e de Geografia (até a 12ª série). A fase final de montagem do Currículo Australiano, com prazo ainda não definido para conclusão, envolve as áreas de Civismo e Cidadania, Economia e Administração/ Negócios, além de Educação e Treinamento Vocacional (equivalente ao ensino profissionalizante no Brasil).

Em seguimento a seu mandato, o ACARA se tornou responsável pelo gerenciamento dos instrumentos nacionais de avaliação de estudantes anteriormente existentes, chamados de “National Assessment Plans” (NAPs)<sup>24</sup>. Os



NAPs vinham sendo aplicados: (a) desde 2003, na forma de avaliações amostrais de alfabetização em ciências (*science literacy*), em civismo e cidadania, e em tecnologias de informação e comunicações (alternadamente, ao longo de três anos); e (b) desde 2008, na forma de censos anuais de alfabetização linguística e matemática (chamados “NAPLAN”) para a 3ª, 5ª, 7ª e 9ª séries (ver Quadro 1). A ACARA também criou e mantém um eficiente sistema de coleta e análise de dados educacionais, os quais são abertos ao público por meio do sítio eletrônico “MySchool.edu.au”, inaugurado em 2009<sup>25</sup>.

**Quadro 2** Currículo Australiano – Progresso na formulação e implementação (maio/2013)

	Definição	Formulação	Implementação
Artes F-10 <sup>a</sup>			
Inglês F-10 <sup>a</sup>			
Inglês 11-12 <sup>a</sup>			
Educação Física e Saúde F-10 <sup>a</sup>			
Civismo e Cidadania F-10 <sup>a</sup>			
Economia e Negócios F-10 <sup>a</sup>			
Geografia F-12 <sup>a</sup>			
História F-10 <sup>a</sup>			
História 11-12 <sup>a</sup>			
Línguas Estrangeiras F-10 <sup>a</sup>			
Matemática F-10 <sup>a</sup>			
Matemática 11 <sup>a</sup> -12 <sup>a</sup>			
Ciências F-10 <sup>a</sup>			
Ciências 11 <sup>a</sup> -12 <sup>a</sup>			
Tecnologias F-10 <sup>a</sup>			
Profissionalizante 9 <sup>a</sup> -10 <sup>a</sup>			
Profissionalizante 11 <sup>a</sup> -12 <sup>a</sup>			

**Legenda:** F-10<sup>a</sup>: alfabetização (*foundation*) à 10ª série; 11<sup>a</sup>-12<sup>a</sup>: 11ª e 12ª séries; F-12<sup>a</sup>: alfabetização (*foundation*) à 12ª série; 9<sup>a</sup>-10<sup>a</sup>: 9ª e 10ª séries; *Tecnologias*: tecnologias de informação e comunicação; *Profissionalizante*: chamados na Austrália de “*National Trade Cadetships*”  
 Fonte: ACARA (disponível em: <http://www.acara.edu.au/curriculum/curriculum.html>)

25 Antes da existência do sítio “MySchool” ([www.myschool.edu.au](http://www.myschool.edu.au)), os formuladores de políticas educacionais nos diferentes níveis da administração pública careciam de informações sobre as transferências orçamentárias para cada uma das escolas da rede e, por isso, não tinham como identificar as mais carentes de recursos.





Além dos recursos providos por meio do referido “Acordo Educativo Nacional” (NEA), o governo federal ainda elaborou outras estratégias para promover a renovação e maior uniformidade nos sistemas estaduais de ensino. Entre elas, merece destaque o estabelecimento pelo COAG de “Parcerias Nacionais” (NP, na sigla em inglês) com governos estaduais, em torno de metas e programas específicos.

Uma das principais parcerias firmadas é a “Parceria Nacional para Melhorar a Qualidade dos Professores” (“Improving Teacher Quality NP”), com recursos da ordem de US\$ 550 milhões ao longo de cinco anos.

No âmbito dessa parceria, foram criados: o Instituto Australiano para Liderança de Ensino e Escolar<sup>26</sup>; os “Padrões Profissionais Nacionais para os Professores do Ensino Primário e Secundário”<sup>27</sup>; o sistema nacional de acreditação de professores; mecanismos de coleta e análise de dados sobre o desempenho dos estudantes; instrumentos de premiação e reconhecimento dos professores e das escolas cujos estudantes apresentaram melhor desempenho e maior avanço nos indicadores educacionais<sup>28</sup>; e instrumentos de acreditação de programas universitários de formação de professores.

## CONQUISTAS E DESAFIOS GERAIS

Apesar da complexidade institucional da rede nacional de governança educacional, o desempenho dos estudantes australianos em testes padronizados internacionalmente – PISA<sup>29</sup> e TIMSS<sup>30</sup> – é notável.

Os estudantes australianos que participaram do PISA em 2009 (último ano em que há dados disponíveis<sup>31</sup>) estavam significativamente acima da média para os países da OCDE em cada um dos domínios do teste – Leitura (6º colocado em 34 países), Matemática (9º) e Ciências (7º).

Apesar disso, a Austrália vem perdendo posição relativa em ambos os *rankings*. Os países que mais

26 Ver <http://www.aitsl.edu.au>.

27 Disponível em: [http://www.teacherstandards.aitsl.edu.au/Static/docs/submissions/National\\_Partnership\\_on\\_Improving\\_Teacher\\_Quality\\_-\\_NPST\\_-\\_Submission\\_2010.pdf](http://www.teacherstandards.aitsl.edu.au/Static/docs/submissions/National_Partnership_on_Improving_Teacher_Quality_-_NPST_-_Submission_2010.pdf).

28 Chamados em seu conjunto de “Certification of Highly Accomplished and Lead Teachers”.

29 Programme for International Student Assessment.

30 Trends in International Mathematics and Science Study.

31 Em 2012, houve nova aplicação do PISA, mas seus resultados somente serão divulgados em 3/12/2013.



32 Em referência ao empresário e filantropo David Gonski, encarregado da missão pela então ministra federal da Educação e hoje Primeira-Ministra da Austrália, Julia Gillard. O relatório pode ser acessado em: <http://foi.deewr.gov.au/system/files/doc/other/review-of-funding-for-schooling-final-report-dec-2011.pdf>.

33 *Review of Funding for Schooling: Final Report*, disponível em: <http://foi.deewr.gov.au/system/files/doc/other/review-of-funding-for-schooling-final-report-dec-2011.pdf>.

34 Os valores foram fixados em AU\$ 9.271 por aluno da escolar primária e AU\$ 12.193 por aluno do ensino secundário.

35 Foram identificadas seis formas de desvantagem dos estudantes e/ou das escolas que justificariam a destinação desses recursos adicionais: origem socioeconômica muito baixa dos estudantes, origem indígena dos estudantes, limitações dos estudantes em língua inglesa, escolas rurais ou muito pequenas e escolas para alunos portadores de necessidades especiais.

têm crescido estão justamente em seu entorno geográfico (entre eles, estão as regiões de Xangai e Hong Kong, na China, e a Coreia do Sul). Para reverter essa tendência, observadores independentes sugerem, especialmente, reduzir a disparidade entre os estudantes classificados entre os melhores e os piores do país. De fato, entre os primeiros colocados no PISA, a Austrália tem a pior medida de uniformidade entre os estudantes.

Com vistas a identificar alguns dos problemas responsáveis pela situação, em 2010, o governo federal comissionou um grupo de especialistas para revisar a estrutura governamental de financiamento escolar. O resultado foi entregue em dezembro de 2011 e ficou conhecido como “Relatório Gonski”<sup>32</sup>. O relatório identificou um sistema de financiamento “desnecessariamente complexo, inconsistente e pouco transparente”, que seria responsável pelo declínio relativo dos indicadores de qualidade dos estudantes australianos. O relatório também apontou a existência de “conexão inaceitável” entre os baixos resultados educacionais, de um lado, e aquilo que considera “desvantagens educacionais” de estudantes com origem socioeconômica baixa ou indígena, de outro<sup>33</sup>.

As respostas do governo às recomendações do Relatório Gonski foram divulgadas em setembro de 2012 e posteriormente sistematizadas em proposta de lei educacional (Australian Educational Bill 2012), que ainda aguarda a chancela dos governos estaduais no âmbito do COAG antes de ser submetida ao Parlamento. A proposta prevê o estabelecimento de “padrão de recursos por aluno” (*student resource standard*)<sup>34</sup>, além de mais recursos dos governos federal (65%) e estaduais (35%), na ordem de US\$ 14,5 bilhões ao longo de seis anos, para reduzir as desvantagens das escolas da rede com desempenho mais baixo, na forma de um “Plano Nacional para Melhoria das Escolas”<sup>35</sup>.

A proposta legislativa encontra forte resistência dos governadores (chamados na Austrália de *premiers* ou *chief ministers*) liberais, que estão na oposição,



e do Partido Verde, que é aliado do atual governo trabalhista. A proposta foi rejeitada em reunião do COAG realizada em abril último. Em parte, essas resistências se explicam pelo acirramento dos ânimos em ano eleitoral<sup>36</sup>; mas também há resistências tanto à direita quanto à esquerda, que se originam em aspectos substantivos do projeto.

### PRINCIPAIS MEDIDAS DE MITIGAÇÃO DOS DESAFIOS GERAIS ENCONTRADOS

O bom rendimento das crianças e jovens no sistema educacional é altamente dependente do que ocorre antes de sua entrada no sistema. Por isso, duas das principais políticas do governo australiano para melhorar o rendimento e a retenção dos estudantes são voltadas para as crianças em idade pré-escolar. Essas medidas serão apontadas na próxima seção, quando será abordada a avaliação do desenvolvimento cognitivo das crianças (“Australian Early Development Index”) e a universalização do acesso a alguma unidade pré-escolar (“National Partnership Agreement on Early Childhood Education”).

Além dessas medidas, o governo federal lançou parcerias nacionais com os governos estaduais para reter estudantes do ensino secundário (indígenas e não indígenas), para atrair para a escola aqueles que a abandonaram e para facilitar a transição para o ensino superior (universitário ou profissionalizante).

A essas medidas soma-se a destinação pelo governo federal de cerca de US\$ 2,6 bilhões por meio de três outras parcerias nacionais, combinadas sob o rótulo de “Escolas Mais Espertas” (“Smarter Schools National Partnerships”), voltadas para melhorar a qualidade da educação e o rendimento escolar:

- NP para a Alfabetização Linguística e Numérica, para difundir as melhores práticas por toda a rede escolar;

<sup>36</sup> As eleições federais estão marcadas para 14/09/2013.



- NP para a Melhoria da Qualidade dos Professores, para recrutar os melhores professores disponíveis, avaliar o desempenho dos já contratados e premiar os que se saírem melhor;
- NP para Comunidades Escolares de Baixo Status Socioeconômico.

Adicionalmente, o governo encomendou relatório para estabelecer agenda nacional para assistir pessoas com dislexia (dificuldades na leitura)<sup>37</sup>.

#### DESAFIOS E SOLUÇÕES ESPECÍFICOS: ABORÍGENES E ILHÉUS DO ESTREITO DE TORRES

Em 2010, existiam 160 mil estudantes indígenas nas escolas australianas, o que representava em torno de 4% da população escolar. Desse total, 85% estavam matriculados em escolas governamentais e 20% em áreas remotas do país. Apesar de existirem escolas em que a totalidade dos estudantes é de origem indígena, em especial na enorme área desértica conhecida por “*outback*”, a maior parte dos indígenas australianos está matriculada em escolas regionais e urbanas, onde constituem uma pequena minoria do corpo discente.

Todas as crianças residentes na Austrália têm vaga assegurada em escolas a partir dos cinco anos de idade. Os maiores problemas enfrentados para a consecução do objetivo de universalizar o acesso à escola dizem respeito à comunidade indígena residente em áreas remotas do vasto território do país (ver Tabela 2, abaixo).

Quanto mais isolados dos centros urbanos e mais encravados em áreas remotas do *outback*, maior a propensão dos indígenas de abandonar a escola antes da 10ª série (35,3% contra 17,8% nas maiores cidades) ou pouco antes da conclusão do ensino médio (38,3% contra 30,4%).

37 O relatório está disponível em:  
<http://www.dyslexiaaustralia.com.au/DYSWP.pdf>.



O isolamento também ajuda a explicar a diferença na obtenção do diploma universitário (2,7% dos indígenas isolados contra 8,7% dos que vivem nas grandes cidades).

**Tabela 2** Grau de escolaridade por grau de isolamento geográfico\* de pessoas indígenas com 18 anos de idade ou mais, 2008

Escolaridade máxima	Maiores	Participação no total de fundos governamentais**	Média do financiamento estatal combinado por estudante/ano***
Graduação ou maior	8,7	4	2,7
12ª série ou profissionalizante pleno	39,8	32	21,2
10ª/11ª série ou profissionalizante básico	30,4	33,7	38,3
10ª série ou inferior	17,8	27,6	35,3
Total	100	100	100

\* O Australian Standard Geographical Classification subdivide a Austrália em seis níveis de isolamento: Major Cities, Inner Regional Australia, Outer Regional Australia, Remote Australia e Very Remote Australia.

\*\* Inner and Outer Regional Australia.

\*\*\* Remote and Very Remote Australia.

Fonte: Australian Bureau of Statistics, *National Aboriginal and Torres Strait Islanders Social Survey, 2008*.

O governo federal, em estreita cooperação com os governos estaduais, lançou o “NP Agreement on Early Childhood Education”, voltado essencialmente para universalizar o acesso à educação pré-escolar no ano anterior à entrada da criança na escola e, assim, minimizar algumas das desvantagens acima apontadas<sup>38</sup>.

A despeito de atualmente existir vagas nas escolas primárias para todas as crianças, a avaliação sobre o rendimento escolar dos indígenas australianos aponta para a existência de dificuldades anteriores ao ingresso na rede escolar, em seu desempenho durante os anos de estudo e na sua permanência até a conclusão do ensino secundário. Somadas, essas dificuldades acarretam grave hiato nas qualificações formais entre indígenas e não indígenas, o qual foi identificado no Relatório Gonski.

38 Ver <http://deewr.gov.au/national-partnership-early-childhood-education-annual-reports>.



Enquanto mais de 95% dos australianos com mais de 18 anos de idade completam a 10ª série, apenas 70% dos indígenas chegam ao mesmo patamar. Setenta por cento dos não indígenas concluem o ensino secundário (12ª série), contra menos de 40% dos indígenas. E no que diz respeito à obtenção de um diploma universitário, as cifras são de 23% para os não indígenas e 3% para os indígenas.

Com o propósito de identificar as principais dificuldades enfrentadas pelas crianças oriundas de comunidades indígenas ou de baixo *status* socioeconômico que ingressam no sistema escolar, foi criado em 2009 um indicador de desenvolvimento infantil (o “Australian Early Development Index”) composto por seis dimensões: saúde física e bem-estar; competência social; maturidade emocional; habilidades cognitivas e linguísticas; e habilidades de comunicação e conhecimentos gerais<sup>39</sup>.

Os dados colhidos indicam existir mais crianças indígenas (do que não indígenas) com desempenho abaixo da média em todos os domínios analisados. Quarenta e sete e meio por cento das crianças indígenas australianas apresentam desenvolvimento vulnerável em um ou mais daqueles domínios (contra 23% do todas das crianças australianas) e 29,6% apresentam desenvolvimento vulnerável em dois ou mais domínios.

Com vistas a corrigir as distorções encontradas no Índice de Desenvolvimento Infantil, encontra-se em vigor desde 2010 um programa de ação educacional, chamado “Aboriginal and Torres Strait Islander Education Action Plan 2010-14”, que visa a acelerar o atingimento das metas da política de educação indígena lançada em 2009 (National Aboriginal and Torres Strait Islander Education Policy – AEP)<sup>40</sup>.

A política de educação indígena lançada em 2009 tem quatro metas principais, todas relacionadas à presença e ao rendimento dos estudantes de origem indígena no sistema educacional australiano.

39 Informações sobre o Australian Early Development Index estão disponíveis em: [http://www.rch.org.au/aedi/about\\_aedi/](http://www.rch.org.au/aedi/about_aedi/).

40 Disponível em: <http://deewr.gov.au/national-aboriginal-and-torres-strait-islander-education-policy>.



A primeira delas é “envolver as populações indígenas no processo decisório” das escolas. Na prática, isso significa: elevar a participação dos pais e dos líderes comunitários indígenas no planejamento, na oferta e na avaliação do funcionamento das escolas; e aumentar o número de docentes de origem indígena, assim como de indígenas em cargos de direção e em posições administrativas nas escolas e no sistema escolar, e em funções que impliquem contato com as comunidades indígenas para dar apoio às atividades das escolas.

A segunda meta é “garantir a igualdade de acesso aos serviços educacionais”, ou seja, igualar o acesso dos estudantes indígenas aos dos não indígenas à toda a rede escolar, da pré-escola ao ensino superior.

A terceira meta da política educacional indígena é “promover a participação equitativa dos indígenas em todas as fases do ciclo escolar”, o que significa essencialmente obter a igualdade nos índices de retenção escolar entre estudantes indígenas e não indígenas.

Finalmente, a quarta meta é “promover resultados educacionais equitativos e apropriados” por meio da garantia de condições apropriadas aos estudantes indígenas para que possam ter melhor aprendizado, manter suas identidades comunitárias, permanecer na escola até a conclusão do ensino secundário, obter bom rendimento escolar, ter facilidade de transição para o ensino superior (universitário ou vocacional) e adequado planejamento da vida profissional, em igualdade de condições com os estudantes não indígenas. A quarta meta prevê, ainda, a oferta de condições para a retenção das línguas nativas e a alfabetização linguística (em inglês) e numérica de adultos indígenas, assim como a provisão de serviços educacionais comunitários que facilitem o desenvolvimento das comunidades indígenas.

#### ENSINO E EMPREGO DE NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PELAS ESCOLAS

As principais iniciativas do governo federal australiano no terreno das Tecnologias de Informação



e Comunicação (TIC) foram articuladas em uma Parceria Nacional sobre Revolução da Educação Digital (National Partnership Agreement on Digital Education Revolution), estabelecida em 2008. Esta parceria envolveu projetos que somaram, inicialmente, US\$ 2,4 bilhões, em cinco anos, e foi composta pelas seguintes iniciativas<sup>41</sup>:

- *Curriculum* e avaliação *on-line*: sítio de apoio aos professores com acesso a recursos digitais que podem ser integrados à sala de aula em linha com o Currículo Australiano;
- Plataforma “ABC Splash”: sítio dedicado aos estudantes e suas famílias contendo vídeos digitais, clipes de áudio e jogos alinhados com os conteúdos curriculares;
- Computadores nas escolas: fundos para aquisição de novos computadores e equipamentos pelas escolas, inclusive para facilitar o acesso dos estudantes a recursos digitais;
- Fundo “Computadores nas Escolas Secundárias”: recursos financeiros que permitiram a aquisição de mais de 967 mil computadores por escolas governamentais e não governamentais, localizadas em todo o território. A meta estabelecida, de uma razão 1:1 alunos por computador, já foi atingida<sup>42</sup>;
- “Um Laptop por Criança”: projeto focado em estudantes indígenas que prevê a doação de um computador por estudante nas áreas remotas da Austrália;
- Rede Nacional de Banda Larga para Viabilizar Serviços de Educação e Desenvolvimento de Habilidades: instalação de infraestrutura para conectar estudantes e professores com vistas a minimizar problemas de escassez de professores em áreas remotas, permitir o uso de conexão de alta velocidade em atividades de treinamento e desenvolvimento profissional de professores e diretores, e facilitar avaliações *on-line*;

41 Ver <http://deewr.gov.au/digital-education-and-technology-schools>.

42 Ver <http://deewr.gov.au/questions-national-secondary-school-computer-fund>.





- Fundo de Inovação em TIC: recursos financeiros para viabilizar o treinamento de professores e diretores de escolas no uso de TIC na sala de aula e para financiar projetos de universidades, empresas educacionais e órgão estaduais de educação voltados ao treinamento de professores e futuros mestres;
- Conferência IDEA-12 e Prêmio de Impactos do Aprendizado-Austrália: a conferência é um evento anual para a troca de informações sobre o uso de TIC como suporte a atividades de educação e de treinamento de profissionais. O prêmio é a etapa australiana de uma competição internacional sobre iniciativas de uso de TIC para reforçar o aprendizado escolar; e
- Programa Nacional Escolas Interoperáveis: busca conectar de forma mais efetiva os sistemas de informação usados pelas diferentes unidades do sistema educacional australiano para melhorar o acesso às informações e serviços de aprendizado educacional.

## CONCLUSÃO

As políticas recentes do governo federal australiano têm sido guiadas pelas principais recomendações das entidades multilaterais que se debruçam sobre o tema da educação, em particular, OCDE e Banco Mundial. Dessa forma, especial ênfase é conferida à coleta e à sistematização de dados empíricos para produzir análises sobre as principais características do sistema educacional e formulação de reformas no sistema.

Em sintonia com essa tendência, é notável a preocupação do governo com a construção de mecanismos de avaliação do desempenho de estudantes, professores e diretores.

Outro elemento do processo recente de reforma institucional verificado na Austrália é a tendência do governo federal de liderar a reforma dos sistemas estaduais de educação até o nível das unidades escolares. Isto tem sido realizado por meio de acordos



amplios quanto aos princípios norteadores das reformas, estabelecimento de parcerias e por meio da dotação de vultosos recursos federais rigidamente associados a programas específicos e instrumentos de monitoramento e avaliação. Não obstante, a maior parte dos recursos despendidos pelo governo federal ainda se destinam às escolas não governamentais (sendo as demais financiadas prioritariamente pelos governos estaduais).

A formulação e a implantação do Australian Curriculum (AC) tem sido gradual e ainda não está completa<sup>43</sup>. Uma parte importante da crítica diz respeito às dificuldades de ajuste da atual geração de professores e estudantes aos rigores estabelecidos pelo novo currículo. Os ajustes dizem respeito tanto aos conteúdos estabelecidos no AC quanto à sua correspondência nos processos de avaliação. De todo modo, o que se espera obter em alguns anos é um grau elevado de correspondência entre o que se ensina e se aprende nas milhares de escolas existentes no vasto território da Austrália, fator que facilitará tanto a mobilidade de estudantes e mestres, quanto o monitoramento da performance de ambos em termos comparáveis.

A despeito das ambições e dos desafios encontrados, os investimentos em educação como porcentagem dos gastos do governo australiano caíram no período 2003-12, de 4,9% para 4,3% (com exceção de 2008), estando o dispêndio em educação como proporção do PIB na Austrália abaixo da média dos países da OCDE, que é de 6,2%.

Em parte, esses dados podem ser explicados tanto pela decisão do governo federal de elevar gastos em infraestrutura em resposta à deflagração da crise financeira de 2008 quanto de reequilibrar o orçamento em 2012-13, quando a oposição liberal ganhou terreno nas pesquisas de opinião. É digno de nota, neste quesito, que, diante das pressões para equilibrar o orçamento, o governo Gillard tem concentrado cortes no financiamento ao ensino superior para preservar os investimentos no ensino primário

43 Sobre o processo de participação dos pais, da sociedade e dos especialistas em educação no processo de elaboração do AC, ver: [www.acara.edu.au/curriculum/consultation.html](http://www.acara.edu.au/curriculum/consultation.html).



e secundário. Essa opção parece ter sido reafirmada no orçamento apresentado em maio de 2013 (para execução a partir de julho de 2013).

Em contraste, a Finlândia – país com os melhores indicadores nos testes internacionais e frequentemente usado como referência no debate público australiano – elevou seus gastos de 6,1% para 7% do orçamento em 2012.

Além das comparações com a Finlândia, o debate público australiano também é permeado por referências às experiências mais exitosas da região asiática – Xangai, Coreia do Sul e Hong Kong<sup>44</sup>. Em particular, enfatiza-se o esforço bem-sucedido na elevação da qualificação dos docentes, tanto na fase de formação anterior à contratação quanto durante o ciclo profissional. Neste sentido, o anúncio recente pelo governo australiano de que redirecionará as políticas nacionais para fomentar maior interdependência com a Ásia pode vir a redirecionar, em futuro não muito distante, as políticas educacionais australianas na mesma direção que tem sido seguida pelos campeões asiáticos no PISA.

## REFERÊNCIAS

AUSTRALIAN BUREAU OF STATISTICS. *2008 National Aboriginal and Torres Strait Islanders Social Survey*, 2008. Disponível em: <http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/mf/4714.0/>.

AUSTRALIAN HUMAN RIGHTS COMMISSION. "A statistical overview of Aboriginal and Torres Strait Islander peoples in Australia: Social Justice Report 2008", 2008. Disponível em: <http://www.humanrights.gov.au/publications/statistical-overview-aboriginal-and-torres-strait-islander-peoples-australia-social>.

AUSTRALIANPOLITICS.COM. "Rudd Calls For An 'Education Revolution'", 2007. Disponível em: <http://australianpolitics.com/2007/01/23/rudd-calls-for-an-education-revolution.html>.

<sup>44</sup> Ver, especialmente, as publicações do Grattan Institute. Em particular, destacamos o relatório "Catching up: learning from the best school systems in East Asia", publicado em 2012 e disponível em: [http://grattan.edu.au/static/files/assets/23afab6b/129\\_report\\_learning\\_from\\_the\\_best\\_main.pdf](http://grattan.edu.au/static/files/assets/23afab6b/129_report_learning_from_the_best_main.pdf).



DEEWR. *A Snapshot of Early Childhood Development in Australia 2012: AEDI National Report, 2012*. Disponível em: [http://www.rch.org.au/uploadedFiles/Main/Content/aedi/Report\\_NationalReport\\_2012\\_1304\[1\]\(1\).pdf](http://www.rch.org.au/uploadedFiles/Main/Content/aedi/Report_NationalReport_2012_1304[1](1).pdf).

DYSLEXIA WORKING PARTY. *Helping people with dyslexia: a national action agenda, 2010*. Disponível em: <http://www.dyslexiaaustralia.com.au/DYSWP.pdf>.

FOGARTY, Bill. "Learning for the western world? The indigenous education dilemma". *The Conversation*, 14/12/2012. Disponível em: <http://theconversation.com/learning-for-the-western-world-the-indigenous-education-dilemma-11326>.

HINZ, Bronwyn. "Explainer: What is a 'Gonski' anyway?". *The Conversation*, 20/04/2013. Disponível em: <http://theconversation.com/explainer-what-is-a-gonski-anyway-13599>.

OCDE. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education—AUSTRALIA 2011*. Paris: OECD Publishing, 2011. Disponível em: <http://www.oecd.org/australia/48519807.pdf>.

PIO, Carlos. *Relatório sobre os Sistemas de Educação Primária e Secundária da Austrália*. Camberra: mimeo, 2013.

SAVULESCU, Julian and W. Isdale. "An ethical education: why Gonski is a moral issue". *The Conversation*, 11/04/2013. Disponível em: <http://theconversation.com/an-ethical-education-why-gonski-is-a-moral-issue-12849>.

## ENTREVISTAS

BISHOP, Andrew. Director. Youth Transitions Section, Youth Attainment and Transitions Branch. Department of Education, Employment and Workplace Relations. Australian Government. (23 de maio de 2013). Entrevista concedida a Camila Serrano Giunchetti Pio da Costa.

O'CONNEL, Declan. Assistant Director. Learning Areas Support Section, Australian Curriculum Branch. Department of Education, Employment and Workplace Relations.



Australian Government. (23 de maio de 2013). Entrevista concedida a Camila Serrano Giunchetti Pio da Costa.

SHRIVES, Carolyn. Director. Teacher Performance and Development, Quality Teaching Branch. Department of Education, Employment and Workplace Relations. Australian Government. (23 de maio de 2013). Entrevista concedida a Camila Serrano Giunchetti Pio da Costa.

**Rubem Corrêa Barbosa** é Embaixador do Brasil em Camberra.

**Camila Serrano Giunchetti Pio da Costa** é diplomata lotada na Embaixada do Brasil em Camberra.

---

# ***Áustria***

---

*A organização da educação básica  
e do ensino médio na Áustria*



## *A organização da educação básica e do ensino médio na Áustria*

Evandro Didonet  
Flavio Riche\*

Qualquer sistema de ensino de um país democrático não pode deixar de considerar como princípio básico do sistema educativo, além da formação pessoal e acadêmica dos cidadãos, a igualdade de oportunidades no acesso à educação, respeitando os direitos das minorias e de grupos étnicos<sup>1</sup>. A Áustria não é, de maneira nenhuma, exceção a essa regra. A Constituição austríaca (Bundes-Verfassungsgesetz) consagra, em seu texto, diversos princípios do estado democrático de direito aplicados à educação, nomeadamente, ao estabelecer como valores fundamentais da escola “[...] a democracia, humanidade, solidariedade, paz e justiça, assim como a abertura e tolerância perante as demais pessoas” (art. 14, §5a, B-VG).

A legislação constitucional austríaca prevê ainda, para o sistema educativo básico e médio, um complexo sistema de responsabilidades conjuntas entre as diversas esferas de governo, quer ao nível legislativo, quer ao nível das políticas públicas, sendo a administração pública estadual responsável pelos temas relativos à escolaridade obrigatória, a qual possui duração de pelo menos nove anos (art. 14, §7a, B-VG). No âmbito federal, os mais importantes ministérios na área de educação são o Ministério da Educação, Arte e Cultura e o Ministério de Ciência e Pesquisa. Enquanto o primeiro é incumbido de temas relativos à escola, o segundo cuida de assuntos relativos ao ensino superior e politécnico.

Quanto à organização, o sistema de ensino austríaco caracteriza-se pela complexidade e diferenciação, onde os alunos possuem uma formação comum até aos dez anos. A partir de então, capacidades,

1 O sistema de educação austríaco estabelece o ensino de língua materna para alunos bilíngues, de caráter extracurricular, nos níveis primário e secundário. O escopo consiste em fortalecer o domínio do idioma estrangeiro por parte do descendente de imigrantes, considerando-o não somente como a base para o desenvolvimento pessoal, mas também como reforço para o próprio aprendizado da língua alemã.



interesses e expectativas dos alunos são consideradas, tendo sempre em conta as necessidades e exigências decorrentes do mercado de trabalho e de transformações na sociedade.

A educação pré-escolar não integra, em regra, o sistema de educação, sendo opcional e dependendo de iniciativa dos pais. Há, contudo, exceções. Em Viena, por exemplo, o ensino pré-escolar é obrigatório, com duração de um ano, quando a criança completa cinco anos. O objetivo desta medida consiste em aumentar a prontidão dos alunos em sua chegada ao ambiente escolar, principalmente no que diz respeito aos conhecimentos de língua alemã.

A primeira fase da escolaridade obrigatória tem início aos seis anos de idade, com a entrada na escola primária, a qual tem duração de quatro anos. O currículo definido para este nível de ensino tem como objetivo fornecer um quadro amplo e flexível para o ensino primário. Nesses primeiros quatro anos de educação é necessário que a escola dê a todos os alunos uma formação comum, de modo a que as crianças recebam uma educação fundamental nas áreas social, emocional, intelectual e física. A este nível de ensino o currículo dá particular importância à formação humana.

A responsabilidade de desenvolver os programas de educação cabe ao Ministério da Educação, Arte e Cultura. No entanto, as autoridades locais têm poderes significativos para assegurar que as atividades educacionais estejam de acordo com as linhas traçadas pelo governo. As escolas estão também envolvidas no desenvolvimento dos objetivos educacionais.

Resumidamente, os programas para as escolas primárias, secundárias gerais e especiais são estabelecidos por decreto ministerial. No entanto, à medida que o processo legislativo decorre, o programa deve ser apresentado às partes interessadas mediante processo de consulta, a fim de compatibilizar as diretrizes ministeriais com as necessidades locais. O caráter flexível dos programas cria espaço para





a participação dos professores na gestão dos mesmos, considerando sempre os objetivos sociais do programa que passam pela aquisição do comportamento social, desenvolvimento da autoestima e conhecimento de outras culturas, línguas e tradições.

Concluído satisfatoriamente o ensino primário, farão os alunos a transição para o nível seguinte. O ensino secundário austríaco encontra-se dividido em dois ciclos<sup>2</sup>. No primeiro ciclo inicia-se o processo de diferenciação e especialização da formação educacional, podendo o aluno ingressar em uma das seguintes instituições: escola secundária geral, escola secundária acadêmica ou nova escola secundária.

A escola secundária geral tem por meta proporcionar aos alunos uma educação básica e ampla, preparando-os, segundo interesses, talentos e competências, para uma vida profissional – ou, se for o caso, para prosseguirem seus estudos. O currículo é composto por um conjunto de disciplinas obrigatórias e opcionais com o escopo de aprofundar, no período de quatro anos, o conhecimento teórico dos estudantes e, ao mesmo tempo, proporcionar-lhes competências práticas que lhes permitam ingressar no mercado de trabalho.

A escola secundária acadêmica, por sua vez, encontra-se dividida em dois ciclos de estudo: um primeiro ciclo de quatro anos – frequentado normalmente por alunos entre dez e 14 anos – e um segundo ciclo – também com duração de quatro anos. Este tipo de escola é, ao contrário da primeira, inteiramente controlada pelo governo federal.

No que diz respeito ao primeiro ciclo de estudos, o objetivo consiste em proporcionar aos alunos uma educação geral aprofundada com vistas ao ingresso no segundo ciclo do ensino secundário ou, alternativamente, em escolas técnicas e profissionais. Como se pode perceber, ainda que o processo de especialização na formação educacional esteja presente desde o início do ensino secundário, durante o primeiro ciclo o referido processo ainda é incipiente,

2 Paralelamente há também a "escola especial" para alunos com necessidades especiais, com duração de oito anos.



não somente devido à adoção de uma filosofia de ensino comum, mas também devido à preocupação em garantir a possibilidade de que os alunos tenham ampla liberdade para optar sobre o seguimento de suas formações.

Logo, é possível a um estudante transferir-se de uma escola secundária acadêmica para uma escola secundária geral, e vice-versa, a qualquer altura do seu período de estudos. A flexibilidade do sistema de ensino reflete-se, igualmente, no grande número de disciplinas opcionais que podem ser cursadas em base voluntária. Além disso, dentro das competências da escola, podem ser decididas pelos professores, alunos e pais, alterações da carga horária de algumas disciplinas e até mesmo a inclusão de novas matérias no currículo.

Atualmente, há no primeiro ciclo uma terceira opção, ainda em caráter experimental, chamada nova escola secundária. Criada em 2008 com duração de quatro anos, trata-se de um modelo misto com características tanto da escola secundária geral quanto da escola secundária acadêmica, com vistas a fornecer maior tempo aos alunos na decisão de sua competência e interesse escolar e, com isso permitir-lhes, de acordo com critérios estabelecidos, decidir por qual escola finalizarão seus estudos secundários. Até 2015/2016, a nova escola secundária substituirá por completo a escola secundária geral.

3 A formação de professores para o ensino pré-escolar, assim como de profissionais para trabalharem junto a centros de acompanhamento de jovens, ocorre após o ensino secundário e antes do universitário, com duração de dois anos. Uma vez concluído o curso, o estudante pode ir diretamente para o mercado de trabalho ou buscar o ingresso em uma universidade.

O segundo ciclo do ensino secundário é caracterizado por uma grande diferenciação e diversas oportunidades de estudo, de modo a responder às diferentes capacidades e interesses dos alunos, e às exigências de diferentes tipos de qualificações por parte da sociedade e do mercado de trabalho, conforme dito anteriormente<sup>3</sup>. Assim, o período de estudos do segundo ciclo é constituído por uma série de oportunidades de estudo, quer ao nível da formação geral, quer ao nível técnico-profissional, descritas abaixo:

- Escolas secundárias acadêmicas: também fazem parte deste segundo ciclo do ensino secundário,



preparando os alunos para a entrada na universidade. Nas escolas secundárias acadêmicas o aluno pode, ainda, ingressar em um ciclo de formação especial, geralmente destinado a alunos com alto desempenho escolar;

- Escolas superiores profissionais: escolas técnico-profissionais de nível superior que cobrem cinco anos de formação, provendo aos alunos uma educação geral e profissional que os qualifique para exercerem atividades de quadros superiores nas áreas de Engenharia, Comércio, Artes e Ofícios, ou para ingressarem no ensino superior;
- Escolas técnico-profissionais de nível médio: com duração de três a quatro anos – dependendo do tipo de curso – pretendem habilitar os alunos a exercerem imediatamente uma profissão nas áreas da Engenharia, Comércio, Artes e Ofícios, ou em qualquer outra relacionada com a área social. Ao mesmo tempo, há preocupação em promover o conhecimento dos alunos sobre sua futura profissão de uma forma consistente;
- Escolas pré-profissionais: consistem, basicamente, em um ano de estudos que habilita os alunos a desempenharem um papel ativo na sociedade e a exercerem uma profissão. Ao mesmo tempo, é provido aos alunos aconselhamento profissional, a fim de se prepararem para futuras decisões em suas carreiras. A escola pré-profissional deve ser cursada por aqueles que desejam apenas completar os nove anos de ensino obrigatório. Contudo, 40% de seus alunos terminam por continuar seus estudos em escolas profissionalizantes para aprendizes;
- Escolas profissionalizantes para aprendizes: compõem o denominado “sistema dual”, que conjuga o treinamento profissionalizante realizado nas próprias empresas, com ensino em tempo parcial nas escolas. Conforme informações do Ministério da Educação, Arte e Cultura, atualmente 40 mil empresas treinam por volta de 120 mil aprendizes,



gerando média de três aprendizes por companhia. Do total de aprendizes, aproximadamente 42% continuam a trabalhar para a empresa onde foram treinados.

Por fim, merece registro que o êxito do modelo austríaco de educação básica e ensino médio resulta de uma visão pragmática aliada a uma sólida proposta pedagógica e lastreia-se nos investimentos realizados no setor. Conforme dados do relatório da OCDE – “Education at a Glance, 2012” –, a Áustria destinou 5,9% de seu PIB para a educação e os gastos anuais por estudante superam a média dos países da OCDE – US\$ 11.184 e US\$ 7.745, respectivamente<sup>4</sup>.

**Evandro Didonet** é Embaixador do Brasil em Viena.

**Flavio Riche** é diplomata e esteve lotado na Embaixada do Brasil em Viena entre 2011 e 2013.

*\* Contribuíram para o texto e também para a pesquisa Rita Castro Lopes, do Gabinete de Relações Internacionais do Instituto Politécnico de Viseu, e Daniella Ringhofer, coordenadora no Instituto Update Training e professora de Português como Língua de Herança na rede pública austríaca.*

4 Números relativos ao ano de 2009.



# ***Bangladesh***

---

*Educação primária e secundária em  
Bangladesh: conquistas e desafios*



## Educação primária e secundária em Bangladesh: conquistas e desafios

Wanja Campos da Nóbrega

- 1 Expressão atribuída erroneamente a Henry Kissinger, mas dita por seu assessor Ural Alexis Johnson. LEWIS, David. "Bangladesh". *In: Politics, Economy and Civil Society*. Cambridge University Press, 2011.
- 2 <http://data.worldbank.org/indicador/SP.DYN.LE00.FE.IN/countries/1W-BD?display=graph> (acesso em 28 de julho de 2013).
- 3 Homens: 61,3%; mulheres: 52,2%. Disponível em: <http://www.bbs.gov.bd/webtestapplication/userfiles/image/Survey%20reports/Bangladesh%20Literacy%20Surver%202010f.pdf> (acesso em 30 de julho de 2013).
- 4 [mdgs.un.org/unsd/mdg](http://mdgs.un.org/unsd/mdg) (acesso em 27 de julho de 2013).
- 5 <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2010/> (acesso em 27 de julho de 2013).
- 6 <http://data.worldbank.org/indicador/SP.POP.0014.T0.ZS/countries/1W-BD?display=graph> (acesso em 30 de julho de 2013).

Desde sua independência do Paquistão, em 1971, Bangladesh tem envidado esforços contínuos para prover a universalidade da educação primária. Considerado na época como um *basket case*<sup>1</sup>, descreditoado como um país falido e sem perspectiva de desenvolvimento, 40 anos depois, entretanto, Bangladesh surpreende o mundo ao apresentar taxas de crescimento econômico invejáveis aos países mais desenvolvidos (média de 6% na última década), por ter contido a natalidade (taxa de fertilidade: 2,3), diminuído a mortalidade infantil (37/1.000), aumentado a expectativa de vida (de 56 anos em 1981 para 67 anos em 2010 e 69 anos para as mulheres<sup>2</sup>), melhorado a taxa de alfabetização (de 16,7% em 1972 para 58,6% em 2010<sup>3</sup>) e por ter alcançado, cinco anos antes do prazo estipulado, algumas Metas de Desenvolvimento do Milênio, entre elas, a paridade de gênero nas matrículas no primário e secundário. Em muitos aspectos sociais, Bangladesh obteve melhores resultados do que alguns países vizinhos como a Índia, cujo PIB é dez vezes superior, ou o Paquistão, que tem o dobro de PIB *per capita*<sup>4</sup>. O Relatório de Desenvolvimento Humano das Nações Unidas de 2010 indica que, entre 178 países analisados em termos de melhorias na educação, saúde e desigualdade de gênero, Bangladesh ficou à frente de países considerados de desenvolvimento acelerado, entre eles, Brasil, Rússia, Índia e China<sup>5</sup>.

Bangladesh tem um território de menos de 150 mil km<sup>2</sup> e abriga uma população de 160 milhões de habitantes, dos quais 55 milhões têm menos de 15 anos<sup>6</sup>. Se esses dados fossem adaptados às circunstâncias brasileiras, teríamos quase toda a população do Brasil residindo no Estado do Ceará. Além de ser



o oitavo país mais populoso do mundo, Bangladesh também é o mais pobre do Sudoeste da Ásia, com renda *per capita* de US\$ 747<sup>7</sup>.

Como se explicam, portanto, as mudanças ocorridas? Alguns dos ensinamentos de Bangladesh seriam aplicáveis ao Brasil? Para melhor entender o progresso alcançado em termos de crescimento da escolaridade, da alfabetização e, sobretudo, o êxito da igualdade de gênero nas matrículas escolares, é necessário falar sobre o sistema educacional, visualizar os atores envolvidos, informar sobre o orçamento, destacar os méritos alcançados e, por fim, mencionar os complexos e profundos desafios que esse país enfrentou e ainda enfrenta.

### POLÍTICAS PÚBLICAS E COMPROMISSOS INTERNACIONAIS

O governo de Bangladesh tem se empenhado em garantir os direitos da educação básica para todas as crianças. O artigo 17 da Constituição de 1972 compromete-se a “estabelecer um sistema educacional uniforme e orientado para a massa, provendo educação compulsória, gratuita e relevante para os alunos e que atenda as necessidades da sociedade”<sup>8</sup>. Sob o espírito desse artigo, os compromissos internacionais foram incorporados às políticas públicas nacionais, e as aspirações contidas na Carta Magna foram transferidas para as legislações subsequentes e projetadas nas políticas públicas, estratégias e programas governamentais. Intervenções específicas com foco em estudantes do sexo feminino foram realizadas, a exemplo de pagamentos de estipêndios, isenções de taxas e matrículas e gratuidade nas mensalidades para meninas em áreas urbanas e rurais. Iniciou-se, ademais, um regime de remuneração mensal para as estudantes de nível secundário. Os investimentos resultaram em igualdade de gênero nas matrículas dos níveis primário e secundário, contribuíram para o empoderamento das mulheres e para o desenvolvimento do cenário feminino nos meios social, econômico e político do país. Como consequência,

7 <http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD/countries/1W-BD?display=graph> (acesso em 04 de agosto de 2013).

Em 2003, a renda *per capita* era de US\$ 373.

8 Constituição da República Popular de Bangladesh, art. 17.





observou-se, entre outros benefícios, decréscimo da taxa de natalidade, índice especialmente importante para o país mais densamente povoado do planeta.

Em um país onde historicamente a educação era exclusividade masculina<sup>9</sup>, em 2010, 55,4% das mulheres foram consideradas alfabetizadas, contra apenas 25,8% em 1991<sup>10</sup>. A conquista que mais surpreende o cenário internacional é a paridade de gênero alcançada, desde 2010, no ensino primário e secundário. A partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (EFA), realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, houve um progresso notável com respeito à alfabetização, aumento da escolaridade primária e introdução de educação informal. O Sexto Plano Quinquenal (2011-2015), por sua vez, integrou as Metas de Desenvolvimento do Milênio (MDM) à agenda mais ampla dos objetivos econômicos e sociais. O Relatório de 2012 de Acompanhamento do Progresso das Metas do Milênio<sup>11</sup>, publicado pelo PNUD em parceria com o Ministério de Planejamento, comprova o progresso em relação às MDM e revela que o país está no caminho certo para atingir algumas delas, definidas para serem implementadas até 2015.

Na mesma sintonia encontra-se o Programa de Desenvolvimento da Educação Primária (PEDP3), lançado pelo Ministério da Educação Primária e de Massa. O PEDP3 compreende quatro orientações políticas para o ensino primário alinhadas com a Política Nacional de Educação, a saber: 1) o estabelecimento de um sistema de ensino integrado num quadro que coordena as escolas públicas, as privadas e aquelas administradas pelas ONGs; 2) a melhoria das práticas de ensino e maior foco na alfabetização; 3) a descentralização da administração da educação primária com as *upzilas* [municípios]; e 4) o maior engajamento de parcerias com as ONGs e com o setor privado.

9 RABBI, A. F. M. Fazle. *Primary Education in Bangladesh: Viability of Achieving Millennium Development Goals*.

10 BBS, SVRS, *UN Report 2012*. Tabela 4: Adult Literacy Rate, 1991-2010.

11 *Ibid.* MDM Bangladesh Report 2012. [www.undp.org](http://www.undp.org).

## ATORES DA EDUCAÇÃO

O sistema de educação pretende atender de forma igualitária a mais de 20 milhões de alunos, da pré-es-



cola até o ensino superior, utilizando canais formais e informais. Prestadores de serviços de educação incluem instituições públicas e privadas, centros comunitários, organizações não governamentais e também as Madrasas, tradicionais escolas religiosas islâmicas.

O Ministério da Educação Primária e de Massa (MoPME) tem a competência de organizar a educação básica, obrigatória e universal, a alfabetização e a educação informal. O Ministério da Educação (MoE), por seu turno, administra os ensinos secundário, superior, as escolas religiosas e os estabelecimentos mantidos pelas organizações não governamentais.

O Ministério da Mulher e da Criança (OMAO) atua na vanguarda da promoção da equidade e igualdade de gênero, incentivando os demais ministérios setoriais para o rastreamento de suas políticas e implementação de seus programas. O Ministério dos Assuntos de Chittagong Hill Tracts (responsável por área remota e de difícil acesso, que constitui a fronteira com Mianmar) e o Ministério de Assuntos Religiosos também operam classes pré-primárias por meio de projetos pontuais.

Além desses protagonistas governamentais, há escolas de educação primária particulares e administradas pelas ONGs. De acordo com a lista publicada pela Rede de Desenvolvimento da Infância, existiriam entre 18 mil e 20 mil creches privadas em Bangladesh, cuja provisão de serviços varia de acordo com a disponibilidade de recursos, muitos deles externos.

## ONGS

Bangladesh muito tem se beneficiado com o envolvimento ativo dos parceiros para o desenvolvimento, impulsionados, sobretudo, pelos sistemas de Metas de Desenvolvimento do Milênio (MDM) e da Educação para Todos (EFA).



Entre os mais de 700 organismos não governamentais que atuam no país na área de educação<sup>12</sup>, e que são em grande medida responsáveis pelo progresso social alcançado, um deles se destaca pela atuação, capilaridade e eficácia, ademais de ser genuinamente bengali. Trata-se do BRAC (Bangladesh Rehabilitation Assistance Committee)<sup>13</sup>, maior ONG do país em número de funcionários e de projetos. Criado em 1972, propunha-se na época a fornecer assistência para reabilitar o país após a devastadora guerra de independência. O Programa de Educação do BRAC (BEP) tornou-se símbolo de abrangência e é, atualmente, o maior sistema de ensino privado secular no mundo, tendo-se espalhado a partir de Bangladesh para outros países. Mais de 700 mil estudantes estão matriculados em escolas primárias do BRAC, que são projetadas para dar uma segunda chance de aprendizado aos estudantes desfavorecidos e/ou que abandonaram o sistema de ensino formal. O programa complementa os sistemas de ensino tradicionais com métodos inovadores e materiais diferenciados, abre escolas primárias em comunidades não alcançadas pelos sistemas de educação formal e traz o aprendizado a milhões de crianças, especialmente aquelas atingidas pela pobreza extrema, a violência, o deslocamento e/ou a discriminação.

O BEP oferece escolaridade para crianças, adolescentes e jovens, com idades entre cinco e 24 anos. Atua, ainda, na melhoria da qualidade da educação, formação de professores, organização de atividades extracurriculares, como prática de esportes, oportunidades de voluntariado para jovens e fornecendo apoio financeiro para alunos necessitados. De acordo com o relatório do BRAC de 2012, desde a sua criação, cerca de 10 milhões de estudantes receberam educação básica e quase 5 milhões se formaram pela escola primária informal, destinada aos jovens que abandonaram o ensino primário regulamentar. Em 2012, 99% dos 207 mil estudantes do BRAC foram aprovados no exame de Conclusão do Ensino Primário (PSCE).

Em parceria com o Departamento de Desenvolvimento da Juventude do Ministério da Juventude e Desportos,

12 Segundo o Bangladesh Bureau of Statistics, há 15.174 ONGs registradas em Bangladesh, e em torno de 700 trabalham primordialmente no setor educacional.

13 <http://www.brac.net/sites/default/files/BRAC-Annual-Report-2012.pdf> (acesso em 30 de julho de 2013).



em 2012, o BRAC contribuiu para treinar 15 mil adolescentes como instrutores de natação em comunidades, 8.500 jovens em várias áreas e 800 bibliotecárias para trabalharem em bibliotecas ambulantes e em centros de aprendizagem. Cabe lembrar, nesse contexto, que, devido ao grande volume de água em todo o território bengali, afogamento é uma das maiores causas de mortalidade infantil; saber nadar, portanto, é mais do que um esporte: é sobrevivência.

O relatório anual de 2012 do BRAC, entretanto, alerta que, devido ao declínio de financiamento externo, houve uma redução de 26 mil escolas para 12 mil.

## NÍVEIS DE ENSINO

Existem quatro categorias de educação em Bangladesh: a) educação formal, b) educação informal, c) Ensino Técnico-Profissional (TVE), e d) Madrasas.

- a. O ensino formal, por sua vez, está dividido em:
  - a.1. **Pré-escolar:** a partir de 2010, o PEPD3 introduziu um ano escolar prévio ao início das atividades do primário.
  - a.2. **Primário:** a educação primária é obrigatória por cinco anos, dos seis aos dez anos de idade. Em 1990, 12 milhões de estudantes estavam matriculados em escolas primárias, na proporção de 6,6 milhões de meninos para 5,4 de meninas<sup>14</sup>. Em 2011, passaram a ser mais de 18 milhões de estudantes, sendo mais da metade do sexo feminino. Durante o mesmo período, o número de jovens que completou o ciclo primário duplicou e a participação das meninas aumentou significativamente. Embora as matrículas alcancem 90% de crianças, há cerca de 1 milhão fora do ensino básico regular e outros 2 milhões participando do sistema informal.

<sup>14</sup> <http://data.worldbank.org/indicator/SE.ADT.1524.LT.FE.ZS/countries/1W-BD?display=graph> (acesso em 29 de julho de 2013).



a.3. **Secundário:** as mesmas tendências de crescimento da demanda escolar e de paridade de gênero repetiram-se no ensino secundário<sup>15</sup>. No período de 1980 a 2008, registrou-se um aumento de 300% no número geral de matrículas e 700% a mais nas inscrições de meninas. Não obstante, apenas 42% dos rapazes e 34% das moças concluíram o ciclo do segundo grau<sup>16</sup>. O secundário é dividido em três anos de ensino inicial (6<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries), dois anos de intermediário (9<sup>a</sup> e 10<sup>a</sup>) e outros dois anos (11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup>) de secundário superior. No final da 10<sup>a</sup> série, os estudantes são submetidos ao exame Certificado de Escola Secundária (Secondary School Certificate – SSC) e, na 12<sup>a</sup> série, há uma segunda avaliação nacional para obterem o certificado do Exame Nacional de Segundo Grau (High School Certificate – HSC). No entanto, os resultados do exame HSC deste ano foram considerados desapontadores: menos 4,72% de aprovados em relação ao ano de 2012. Além disso, os meninos obtiveram melhores índices de aprovação do que as meninas (74,32% contra 70,29%)<sup>17</sup>.

a.4. **Ensino Superior:** consiste de dois a seis anos de estudos em faculdades e universidades, que são organismos autônomos. Faculdades oferecem programas de licenciatura de três anos (*pass*) enquanto os cursos universitários são de quatro anos (*honours*). Em 2008, estavam registradas 3.277 universidades junto à Comissão da Universidade Nacional, órgão supervisor.

Significativa disparidade entre os gêneros persiste no ensino superior, apesar dos progressos no ensino básico e secundário. O Índice de Paridade de Gênero (GPI) tem observado um melhor equilíbrio de gênero, tendo passado 0,30 em 2001 para 0,66 em 2011<sup>18</sup>. Atribui-se o crescimento das matrículas

15 52% de meninas e 48% de meninos.

16 DR. KRAFT, Richard J.; DR. EHSAN, M. Abul; DR. KHANAM, Rokeya. *Report on Primary Teacher Education and Continuing Professional Development: A Framework for Reform*. University of Colorado, University of Dhaka and UNICEF. 5 de dezembro de 2009.

17 <http://new.dhakaeducationboard.gov.bd/wp-content/uploads/2013/08/HSC-2013-STATISTICS-BOOK-FOR-DC-AND-WEB.pdf>

18 <http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Metadata.aspx?IndicatorId=9> (acesso em 28 de julho de 2013).



culas femininas às medidas tomadas nos últimos anos, tais como oferta de bolsa de estudo com base em critérios meritórios e a criação de universidades exclusivas e gratuitas para mulheres. Entre elas, encontra-se, por exemplo, a Asian University for Women, estabelecida em Chittagong, segunda maior cidade do país.

- b. Educação Informal (ENF):** busca recuperar crianças e atrair adultos que abandonaram o sistema formal. São cursos oferecidos, em sua maioria, por organizações não governamentais que incluem: instrução para os pais sobre cuidados na primeira infância e na fase de educação pré-escolar, educação informal primária, educação de adolescentes, alfabetização de adultos, pós-alfabetização, formação profissional e curso de melhoria da qualidade de vida.
- c. Ensino Técnico e Formação Profissional (EFTP):** oferece três níveis: básico, certificado e superior. Também no ensino técnico tem ocorrido uma demanda crescente, mas aquém da meta estipulada pelo governo de 20% do total de alunos em nível secundário. Em 2005, apenas 3% dos estudantes secundaristas cursavam algum tipo de educação técnica ou profissional. Existem aproximadamente 3.000 instituições no EFTP, das quais 7% são públicas. As escolas EFTP privadas são mais numerosas, de menor porte, com média de seis professores para 75 alunos, comparada à média pública de 16 professores para 272 estudantes do setor público. As unidades de EFTP são administradas pelo Ministério da Educação, responsável pelo planejamento, desenvolvimento e implementação do ensino técnico e profissional. Outros ministérios oferecem programas profissionais de acordo com as respectivas competências.
- d. Escolas Religiosas Islâmicas (Madrasas):** estão divididas entre as chamadas “*Aliya*” (literalmente, “elevadas”), que são registradas e supervi-



sionadas pelo Departamento de Educação de Madrasas<sup>19</sup>, e as “*Qaumi*” (“da comunidade”), que funcionam independentes do controle governamental. As Madrasas públicas governamentais oferecem, ademais do ensino religioso, o currículo normal; já as privadas, quase todas financiadas por países do Oriente Médio, não têm compromisso de seguir o sistema regulamentar, mas sim os ensinamentos da língua árabe e da fé islâmica baseada no Alcorão. Existem, ainda, as Madrasas *Kowme*, dedicadas exclusivamente à educação religiosa muçulmana. Observa-se, na última década, um crescimento significativo do número de Madrasas privadas espalhadas pelo país: de 8.000, em 2008, para 15 mil em 2012<sup>20</sup>. As Madrasas oferecem cinco níveis de escolaridade:

- d.1. ***Ibatedaye***: cinco anos de educação primária;
- d.2. ***Dakhil***: estudos secundários;
- d.3. ***Alim***: estudo secundário superior;
- d.4. ***Fazil***: dois níveis de curso superior (dois ou três anos);
- d.5. ***Kamil***: curso equivalente ao Mestrado (um ou dois anos).

Há um conflito de entendimento se a tendência para a educação religiosa deve ser tratada como abandono escolar ou migração para outras instituições de ensino. Em pesquisa realizada pela UNICEF, apenas 8% dos pais e 4% dos professores entrevistados identificaram a transferência para o ensino religioso como evasão escolar. Tendo em conta que 90% da população de Bangladesh é de muçulmanos, os pais consideram estudar em Madrasas uma oportunidade para os filhos aprenderem o árabe e obterem os ensinamentos islâmicos. Além disso, o sistema religioso tem reputação de boa qualidade de ensino. No exame nacional HSC, realizado em julho de 2013, por exemplo, os alunos de *Alim* obtiveram melho-

19 [http://www.bmeb.gov.bd/about\\_us.php?id=2](http://www.bmeb.gov.bd/about_us.php?id=2) (acesso em 01 de agosto de 2013).

20 Em 2008, registrava-se um total de 9.384 Madrasas sendo 6.779 *Dakil*, 1.401 *Alim*, 1.013 *Fazil* e oito *Kamil*, que atendiam a quase 2.000 estudantes.



res resultados do que os secundaristas de escolas regulares: 91,46% contra 71,13%.

Algumas Madrasas, entretanto, não oferecem disciplinas obrigatórias, o que pode vir a prejudicar futura inserção no mercado de trabalho ou continuação da escolaridade. O aprendizado da língua árabe, por outro lado, pode beneficiar aqueles que postulam trabalho no exterior. Atualmente, 8 milhões de bengalis encontram-se em outros países, a maioria no Oriente Médio, sendo 2 milhões na Arábia Saudita. Desse total, apenas 4% são mulheres, o que tem levado o governo a desenvolver estudos para aumentar a migração de trabalhadores do sexo feminino para segmentos considerados promissores, como cuidado de idosos e hospitalidade. Em 2012, a remessa oriunda dos expatriados gerou a segunda maior contribuição para o PIB de Bangladesh (US\$ 14,46 bilhões). Expatriar mão de obra faz parte da política pública do país, que dispõe, inclusive, de um ministério dedicado ao tema, o Ministério do Bem-Estar do Expatriado e do Trabalho no Exterior<sup>21</sup>.

### AVALIAÇÃO E EFICÁCIA DA APRENDIZAGEM

O sucesso de qualquer sistema de ensino é determinado, em última instância, pelos resultados da aprendizagem dos alunos. Como em muitos países em desenvolvimento, Bangladesh tem poucos dados para avaliar sistematicamente o progresso ao longo do tempo da aquisição de competências básicas dos níveis primário e secundário. No entanto, os resultados das avaliações nacionais e exames públicos oferecem algumas evidências de que os resultados ainda não são ideais. Duas avaliações baseadas em amostras de ensino primário realizadas entre 2000 e 2009 revelam tendências e desafios semelhantes: o desempenho das crianças está melhorando muito lentamente. A avaliação de 2008, conduzida pela ONG Campe (Campaign for Popular Education)<sup>22</sup>, mostra que o índice de conclusão do ciclo primário subiu de 60%, em 2009, para 65% em 2010. A meta é alcançar 95% em 2015. Em 2013, no entanto, os resultados do

21 <http://probashi.gov.bd/> (acesso em 1º de agosto de 2013).

22 <http://web.campebd.org/> (acesso em 26 de julho de 2013).





exame final do segundo grau não foram animadores: após quatro anos de crescentes resultados positivos, os exames deste ano apresentaram um nível de aprovação 4,37% inferior ao de 2012<sup>23</sup>.

## ORÇAMENTO

As Parcerias Público-Privadas (PPP), ONGs e o setor privado são fundamentais para o apoio financeiro à educação em Bangladesh. A parcela do PIB para a educação primária foi, em média, de 1% na última década. Para o ano fiscal 2010-11, essa participação foi estimada em 1,03% e projetada para atingir 1,06% em 2015. A alocação de MoPME para cinco anos (2011-15) está prevista para uma faixa entre US\$ 8 bilhões e US\$ 9 bilhões.

A parcela destinada às despesas de educação pública como um todo é de 2,3% do PIB, contra uma média internacional de 3,5%. Pretende-se elevar a meta para 6% até 2015. A despesa pública por aluno do ensino primário como porcentagem do PIB *per capita* é de 7%, contra a média internacional de 10%<sup>24</sup>.

A assistência financeira externa tem desempenhado um papel crítico no desenvolvimento da educação em Bangladesh, mas, na última década, verifica-se uma tendência decrescente. Desde a independência, o país recebeu aproximadamente US\$ 32 bilhões entre doações e empréstimos. Entre 1971 e 2009, as agências multilaterais contribuíram com quase US\$ 19 bilhões, principalmente na forma de empréstimos. Países da OCDE, durante o mesmo período, contribuíram com cerca de US\$ 10,5 bilhões. Desse total, a parte dedicada ao desenvolvimento da educação foi, em média, de 37,8% ao longo dos últimos cinco anos.

## CONQUISTAS

O Relatório de 2012 de Acompanhamento Nacional das Metas do Milênio<sup>25</sup> comprova que Bangladesh alcançou progressos notáveis nas áreas de: combate

23 <http://new.dhakaeducationboard.gov.bd/wp-content/uploads/2013/08/HSC-2013-STATISTICS-BOOK-FOR-DC-AND-WEB.pdf> (acesso em 22 de julho de 2013).

24 <http://data.worldbank.org/indicator/SE.ADT.1524.LT.FE.ZS/countries/1W-BD?display=graph> (acesso em 28 de julho de 2013).

25 [http://www.un-bd.org/pub/MDG%20Report\\_2012\\_Final\\_11\\_06\\_2013.pdf](http://www.un-bd.org/pub/MDG%20Report_2012_Final_11_06_2013.pdf) (acesso em 25 de julho de 2013).



à pobreza; matrícula na escola primária; paridade de gênero no ensino primário e secundário; diminuição da taxa de mortalidade infantil e de mortalidade materna; aumento de crianças vacinadas; e redução da incidência de doenças transmissíveis. Os dados também revelam a diminuição da pobreza a uma taxa anual de 2,47% no período compreendido entre 1991 e 2010. Entre os principais fatores identificados que contribuíram para o êxito da escolaridade em Bangladesh, encontram-se:

1. Programa Bolsa Escola e Merenda Escolar: esses dois programas foram determinantes para o aumento das matrículas, da assiduidade e também em favor da retenção dos alunos na escola;
2. ONGs: como assinalado anteriormente, as ONGs estão na raiz das conquistas na área de educação e de outros êxitos sociais;
3. compromisso nacional: a Constituição de Bangladesh consagra os direitos da educação básica a todas as crianças, expressos nas políticas públicas e diretrizes aqui apresentadas;
4. políticas públicas: relevantes intervenções públicas foram realizadas, sobretudo aquelas destinadas especificamente para estudantes do sexo feminino, tais como remuneração para o nível secundário, bolsas de estudo e isenção de taxas e matrículas para as meninas nas áreas rurais e urbanas e regime de remuneração para as meninas;
5. compromissos internacionais: Bangladesh assumiu compromissos para alcançar os objetivos determinados pelos acordos da CEDAW, da Plataforma de Ação de Pequim, da Educação para Todos (EFA) e dos ODM, e tem feito progressos significativos na promoção dos objetivos de assegurar a igualdade de gênero e empoderamento das mulheres;
6. empoderamento da mulher: criação de microcrédito direcionado às mulheres e ênfase na



educação das meninas como forma de combater o empobrecimento da população e erradicar a feminização da pobreza;

7. redução das disparidades sociais e geográficas: progresso significativo foi feito no aumento do acesso equitativo na educação e na redução das desigualdades sociais nas matrículas;
8. outras conquistas: redução da evasão escolar, melhoria na conclusão do ciclo e da qualidade do ensino primário, introdução da educação pré-escolar para preparar as crianças para a escolarização formal.

## DESAFIOS

A baixa taxa de conclusão do ensino primário ou a alta taxa de abandono no ensino fundamental pode ser atribuída a várias causas, mas, de acordo com estudo elaborado pela UNICEF<sup>26</sup>, a pobreza foi apontada como a principal razão da evasão escolar. Por ser a pobreza transversal, o sistema, cíclico em sua natureza, gera pouca ou nenhuma escolaridade, o que realimenta as condições de deficiência econômica. A pobreza das famílias leva ao absentismo estudantil, pois, mesmo com o ensino gratuito, existem custos ocultos e paralelos à manutenção das crianças nas escolas. Essas falhas e lacunas no sistema comprometem as conquistas adquiridas e obstruem o progresso de outras Metas do Milênio. Entre os desafios, destacam-se:

1. alto índice de evasão escolar, baixa taxa de frequência diária e alto índice de repetência<sup>27</sup>;
2. baixa qualidade da educação básica, de alfabetização de adolescentes e de adultos;
3. relativa baixa participação da educação no orçamento do governo;
4. deficiência na infraestrutura das escolas e instalações femininas inadequadas: muitas delas não

<sup>26</sup> UNICEF. *Participatory Evaluation: Causes of Primary School Drop-Out*. Junho de 2009.

<sup>27</sup> *Ibid.*



- dispõem de banheiros separados para meninos e para meninas, ou sequer um único banheiro;
5. proporção professor/aluno e carga horária diária insuficiente (duas a três horas de aulas no primário);
  6. migração sazonal e/ou êxodo rural, áreas de difícil acesso e desastres naturais;
  7. casamento precoce, violência contra as mulheres;
  8. diferentes etnias: existem 3 milhões pessoas de minoria étnica indígena, que falam 30 línguas diferentes, vivem em áreas tribais remotas e são muito pobres;
  9. trabalho infantil: em 2003, o Bureau de Estatísticas de Bangladesh (BBS) realizou o segundo Inquérito Nacional de Trabalho Infantil (NCLS) e verificou existirem 5 milhões de crianças na faixa etária de cinco a 14 anos no mercado de trabalho. Comprovou-se, ainda, que há uma ligação direta entre o trabalho infantil e educação: quase 50% dos alunos do ensino primário que abandonaram a escola o fizeram por necessitar trabalhar;
  10. favelas urbanas: Bangladesh está enfrentando um dos processos de urbanização mais rápidos da Ásia. Aproximadamente 40 milhões de pessoas vivem em áreas urbanas, sendo 7 milhões em favelas, enclaves com o pior desempenho relativo de acesso aos serviços básicos em relação às áreas rurais e às não favelas. A proporção de alunos que chega a 5ª série é de 48% em favelas urbanas, enquanto a média nacional é de 79,8%. A taxa de evasão de escola primária é seis vezes maior do que a média nacional;
  11. financiamento: estima-se que o país precisaria de ajuda externa adicional de US\$ 5 bilhões para serem investidos na educação.



## CONCLUSÃO

Com mais de 20 milhões de estudantes, do ensino pré-escolar à educação superior, Bangladesh desenvolveu um dos maiores sistemas de educação do mundo. Canais formais e informais são utilizados, instituições públicas, privadas, organizações não governamentais, Madrasas e centros comunitários são envolvidos no sistema educacional do país. Nos últimos 40 anos, o número de escolas aumentou e a proporção de alunos matriculados cresceu significativamente nos diversos níveis educacionais. O sucesso de Bangladesh para alcançar o equilíbrio de gênero no ensino primário e secundário é reconhecido em todo o mundo, embora a disparidade persista em outros setores.

É inegável que progresso substancial foi feito em diversos campos econômico e social e, em especial, no contexto dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Determinadas metas foram alcançadas, mas os desafios permanecem em relação à sua completa e oportuna realização, principalmente no campo educacional. Apesar da carência de informações abrangentes, há indícios de que muito ainda precisa ser realizado. A qualidade do ensino é precária e o investimento no setor insuficiente. Nos últimos 30 anos, recursos do setor público aliados ao fluxo externo em muito contribuíram para alavancar o país. Ensino de qualidade para crianças e adolescentes e alfabetização da população adulta foram e continuam sendo um enorme desafio para o país.

A erradicação da pobreza, com especial ênfase na erradicação da feminização da pobreza, e o reforço de programas de redes de segurança social são temas prioritários na agenda governamental. Apesar dos louváveis investimentos para as mulheres, elas ainda constituem o elemento mais vulnerável na sociedade bengala e requerem contínua atenção e firme compromisso político. Os resultados já alcançados estimulam a aprofundar as políticas públicas e a estreitar parcerias com ONGs.



O sucesso de Bangladesh parece estar intimamente ligado à participação conjunta dos diversos atores envolvidos aliada ao dinamismo das parcerias, ao universalismo da educação e à rapidez da incorporação dos compromissos assumidos internacionalmente à legislação nacional. Para conseguir mudanças efetivas e avançar com as conquistas angariadas, o governo tem adotado medidas para melhorar o programa de educação à luz da obrigação constitucional. O Parlamento, por sua vez, aprovou legislações ligadas às causas da evasão escolar, como casamento infantil, arremesso de ácido, dote, crueldade e violência contra as mulheres e crianças. No entanto, a implementação dessas leis e políticas continua a ser um grande desafio cultural e requer tempo e persistência. O desafio é ainda mais agravado pela vulnerabilidade a choques oriundos da mudança climática, súbitas e graves inundações, ciclones e secas, que têm consequências devastadoras para o país e castigam particularmente as crianças em idade escolar. Bangladesh continua sendo um dos países mais pobres do mundo, mas não é mais o país de miseráveis de 1971. Nesse contexto de constante luta e de difícil sobrevivência, a educação é amplamente reconhecida como uma estratégia para apoiar a redução da pobreza e inverter o ciclo perverso dos menos favorecidos.

**Wanja Campos da Nóbrega é Embaixadora do Brasil em Daca.**

---



## **Canadá**

---

### **MONTREAL**

*Educação básica e ensino médio no  
Canadá: as peculiaridades do sistema  
educacional da província do Quebec*

---

### **OTTAWA**

*O ensino básico e médio no Canadá:  
tendências e desafios*

---

### **TORONTO**

*O sistema educacional na província  
de Ontário, Canadá*





## ***Educação básica e ensino médio no Canadá: as peculiaridades do sistema educacional da província do Quebec***

Marisa Kenicke

### INTRODUÇÃO

País que ocupa, de forma sistemática, as primeiras colocações nos índices internacionais de classificação de qualidade em educação, o Canadá possui estrutura de ensino marcadamente descentralizada. O imenso território do segundo maior país do mundo depois da Rússia – que se estende por mais de 9,5 milhões de quilômetros quadrados –, além de fatores históricos, políticos e sociais, justifica em parte a diversidade dos sistemas de ensino canadenses. Não há, no país, um Ministério da Educação de nível federal e a responsabilidade pela organização, a condução e a avaliação do ensino, nos níveis básico e secundário, recai sobre suas 13 jurisdições (dez províncias e três territórios), subdivididas em distritos educacionais geridos por uma superintendência auxiliada por uma rede e comissões educacionais. As jurisdições se beneficiam de alto grau de autonomia no estabelecimento das políticas educacionais de âmbito regional, segundo legislação local específica. Os diferentes sistemas de ensino refletem, pois, as características próprias a cada jurisdição, enquanto a configuração dos currículos escolares procura responder às necessidades específicas das comunidades locais.

Foro intergovernamental de discussão e de cooperação na matéria, o Conselho de Ministros da Educação do Canadá (CMEC) foi criado, em 1967, não obstante a ausência de sistema unificado de ensino no país. A



entidade reúne os titulares das pastas da educação das províncias e territórios e estabelece objetivos comuns para as escolas canadenses nos níveis básico, secundário e pré-universitário.

A importância atribuída à educação em todas as províncias e territórios é relevante aspecto comum a todos os sistemas de ensino do Canadá, que buscam adequar-se às peculiaridades de uma sociedade bilíngue e multicultural. Em 2009, o país destinou 6,6% do PIB em educação (na soma de gastos públicos e privados), percentual que se situa ligeiramente acima da média do conjunto dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE (6,3%)<sup>1</sup>. Em linhas gerais, a educação pública, nos níveis básico e secundário, é ministrada, de segunda a sexta-feira, em horário integral (das 8h30 às 15h), sendo compulsória, em todo o país, dos seis aos 16 anos.

1 Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, “Education at a Glance 2013: OECD Indicators” (Fonte: <http://www.oecd.org/edu>).

2 A Carta da Língua Francesa determina que o ensino, no Quebec, do pré-escolar ao secundário, deve ser ministrado em francês. São abertas exceções a crianças cujos pais forem cidadãos canadenses e tenham efetuado a maior parte de seus estudos básicos, no idioma inglês, em outras regiões do Canadá. Somente a partir de 2006, o inglês como segunda língua passou a ser ensinado nas escolas públicas francófonas do Quebec. (Fonte: Ministério da Educação, do Lazer e dos Esportes do Quebec: <http://www.mels.gouv.qc.ca>).

## PANORAMA DA EDUCAÇÃO NA PROVÍNCIA DO QUEBEC

Única província oficialmente francófona do Canadá, o Quebec apresenta estrutura de ensino particularmente distinta em relação aos demais sistemas canadenses, anglófonos, que guardam maiores semelhanças entre si. O sistema provincial de educação compreende quatro níveis: primário, secundário, colegial e superior. Assim, duas estruturas paralelas subsistem no ensino público do Quebec: uma francófona, que conta com 1.557 escolas, e outra anglófona, com 170 estabelecimentos. A legislação local torna obrigatória a matrícula em escola cujas aulas são ministradas em francês, em nome da proteção desse idioma<sup>2</sup>.

Para os habitantes da província, o ensino público é gratuito e compulsório dos seis aos 16 anos de idade. A gestão das escolas públicas compete às Comissões Escolares provinciais vinculadas ao Ministério da Educação, do Lazer e dos Esportes do Quebec (MELS), a quem cabe subvencionar os serviços educacionais



mediante recursos arrecadados dos impostos locais. Os Comissários Escolares ocupam cargos eletivos e são encarregados da organização do ensino nos níveis pré-escolar, primário e secundário, além da educação vocacional e de adultos. As Comissões Escolares estabelecem orçamentos, elaboram currículos e incumbem-se do recrutamento de professores, segundo diretrizes estipuladas pelas autoridades provinciais. O Quebec apresenta a maior proporção de alunos matriculados em escolas secundárias privadas no Canadá. A rede de escolas particulares na província compreende 300 estabelecimentos e conta com cerca de 125 mil alunos<sup>3</sup>.

### EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E PRIMÁRIA

A educação pré-escolar corresponde à formação de crianças na fase que precede o período de frequência escolar obrigatória. Com duração de um ano letivo, é voltada ao ensino lúdico de rudimentos de leitura e escrita a alunos com idade inferior a cinco anos. A grande maioria das crianças nessa faixa etária está matriculada em cursos pré-escolares, apesar de seu caráter não compulsório.

A escola primária acolhe crianças de seis a 11 anos de idade e tem duração de seis anos, subdivididos em dois ciclos de três anos cada. O currículo compreende o ensino de matérias obrigatórias: Linguagem, Matemática, Ética e Cultura Religiosa, Inglês como segunda língua, Artes (Arte Dramática, Artes Plásticas, Música e Dança), Educação Física, Educação para a Saúde e Informática. A partir do terceiro ano, incorporam-se as disciplinas de Geografia, História, Educação para a Cidadania e Ciência e Tecnologia. O calendário escolar anual prevê aulas de segunda a sexta-feira, das 8h30 às 15h, com uma hora de intervalo para o almoço. As férias escolares abrangem 15 dias durante as festas de fim de ano, uma semana em março e dois meses no verão setentrional (junho e julho).

3 *Organização do Sistema Educacional no Quebec (Basic School Regulation for Preeschool, Elementary and Secondary Education).* Fonte: <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca>.



## EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA E COLEGIAL

O ensino de nível médio no Quebec passou por profundas transformações estruturais a partir do início dos anos 1960. As reformas modernizantes de então tinham por objetivo buscar diminuir a influência, na educação, por parte de instituições vinculadas à Igreja Católica, ao mesmo tempo em que se promoviam a melhora na qualificação de professores e a atualização dos currículos escolares. O expressivo crescimento populacional e os acelerados processos de industrialização e urbanização da província, no período, evidenciaram a necessidade de estabelecimento de estrutura formal de ensino, mais condizente com as novas e prementes demandas econômicas e sociais. Nesse contexto, foram criados o Ministério da Educação do Quebec e as Comissões Escolares regionais, além de estabelecidas escolas técnicas profissionalizantes. Mais tarde, com vistas a aperfeiçoar o sistema e a reduzir os níveis de evasão escolar, as autoridades educacionais da província deram início a novo processo de revisão estrutural, em meados dos anos 1990. O ambicioso programa de reformas, intitulado Programa Educacional do Quebec, seguiu cronograma de implantação gradual, iniciado no ano 2000, nos níveis pré-escolar e primário, e concluído em 2009, com a adoção de novos currículos nas escolas secundárias e nas de nível colegial<sup>4</sup>.

Nos moldes atuais, o programa de ensino secundário, destinado a alunos de 12 a 17 anos, divide-se em dois ciclos e tem duração de cinco anos. Os dois primeiros anos do primeiro ciclo são voltados ao aprendizado de matérias básicas e, a partir do terceiro ano, o aluno pode incorporar matérias eletivas ao currículo regular. No segundo ciclo, os estudantes têm a opção de seguir o curso regular ou de caráter profissionalizante, cujo currículo se diferencia pela oferta de aulas práticas e de disciplinas obrigatórias, tais como: autonomia e participação social, experimentação científica e tecnológica, desenvolvimento de habilidades técnicas, e preparação para o mercado de trabalho<sup>5</sup>.

#### 4 GUIMOND, Gerard.

"Highlights of the Educational Reform and Pedagogical Renewal in Quebec" *In: Revista Pédagogique Collégiale*, Spring 2009.

- 5 As matérias obrigatórias do curso secundário regular são: Linguagem, Inglês como segundo idioma, História do Quebec e do Canadá, Geografia, Ética e Cultura Religiosa, Matemática, Ciência e Tecnologia (inclui Química, Física e Ciências Ambientais), Educação para as Artes (uma das seguintes categorias: Arte Dramática, Artes Visuais, Música, Dança), e Educação Física. Nos últimos anos do segundo ciclo, são ministradas, ainda, as seguintes disciplinas obrigatórias: Educação em História e Cidadania, Mundo Contemporâneo e Orientação Pessoal (esta última, apenas no curso de Educação Geral Aplicada). As disciplinas eletivas do curso regular do segundo ciclo compreendem: Treinamento Vocacional, Projeto de Orientação Pessoal e Empreendedorismo.



O ano letivo dos cursos de nível médio tem início no final de agosto e encerramento em meados de junho, com aulas de segunda a sexta-feira, em período integral (das 8h30 às 15h). A Comissão Escolar responsabiliza-se pela avaliação do aprendizado e o Ministério da Educação, do Lazer e do Esporte do Quebec, pela concessão do Diploma de Estudos Secundários.

### CEGEP, UMA PARTICULARIDADE DA PROVÍNCIA DO QUEBEC

Instituições públicas de nível colegial – intermediário entre o ensino secundário e o superior –, os CEGEPs (Collège d'Enseignement Général et Professionnel) oferecem dois tipos de programas de estudos: com duração de dois anos (qualificação colegial) ou de três anos (qualificação técnica). No primeiro caso, após a conclusão do curso, o aluno estará apto a seguir formação universitária e, no segundo caso, receberá certificado de conclusão de ensino profissionalizante. O "Diplôme d'études collégiales" (DEC) é concedido aos estudantes que concluírem satisfatoriamente o curso colegial.

### AVALIAÇÃO DE ALUNOS E QUALIFICAÇÃO DE PROFESSORES

O histórico escolar do aluno dos níveis secundário e colegial é registrado ao longo de toda a sua permanência na escola e segue a metodologia conceitual, segundo o grau de aproveitamento no curso: A (Excelente: 90 a 100%); B (Bom: 80 a 89%); C (Regular: 70 a 79%); D (Fraco: 60 a 69%); e F (Insuficiente: abaixo de 60%). O rendimento mínimo para a aprovação do estudante é de 60%. Os conceitos de avaliação são formulados segundo critérios que levam em consideração aspectos como a participação do aluno em sala de aula, a execução de tarefas e de projetos escolares, bem como o grau de desempenho em testes periódicos. O boletim escolar é encaminhado ao conhecimento dos pais e responsáveis uma vez a cada semestre. Antes da conclusão do curso, os alunos secundaristas que pretendam seguir estudos



universitários devem obter o certificado de habilitação no exame GED (“General Educational Development”) a fim de ingressar em instituições de ensino superior canadenses. Aos professores do ensino médio no Quebec é exigida formação universitária (graduação mínima em nível de Bacharelado). No Canadá, os professores percebem salários anuais muito superiores à média dos países da OCDE<sup>6</sup>.

### PRINCIPAIS CONQUISTAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Fatos sobre a educação canadense, nos níveis provincial, nacional e internacional:

- Tradicionalmente, os alunos canadenses atingem as primeiras classificações nos testes internacionais de avaliação de habilidades em leitura, matemática e ciências, a exemplo do Programme for International Student Assessment (PISA), da OCDE. (Fonte: OCDE);
- Os alunos canadenses, incluídos os da província do Quebec, recebem mais tempo de instrução compulsória do que a média verificada entre os estudantes dos países da OCDE. Segundo dados da organização (2011), no Canadá, os alunos do ensino primário passaram, em média, 919 horas por ano em sala de aula (contra 768 horas, nos países da OCDE). No mesmo período, os alunos de nível secundário atingiram a média anual de 923 horas em classe (contra 907 horas, nos países da OCDE). (Fonte: OCDE);
- Em 2009, no contexto dos países do G-8<sup>7</sup>, o Canadá classificou-se em segundo lugar (empatado com os EUA) em termos do acesso de estudantes de 15 anos de idade a computadores escolares. Dados de 2011 indicam que, em média, havia um computador para cada 1,4 aluno no Canadá, contra média de um computador para cada 1,8 aluno nos estabelecimentos de ensino do Quebec. (Fonte: *Statistics Canada*);

6 Não há grande variação salarial entre os professores de nível primário e secundário no Canadá. Segundo dados da OCDE, em 2011, os professores canadenses do ensino básico percebiam entre US\$ 35.534 e US\$ 56.449 anuais (contra US\$ 28.854 e US\$ 38.136, nos países da OCDE). (Fonte: <http://www.oecd.org/edu>).

7 Foro internacional que reúne oito dos países mais desenvolvidos do mundo: EUA, Canadá, Reino Unido, Alemanha, França, Itália, Rússia e Japão.



- Em 2011, 59,8% dos adultos do Quebec com mais de 25 anos de idade possuíam nível de escolaridade pré-universitária, incluída a conclusão de cursos de nível secundário, colegial e vocacional. (Fonte: *Statistics Canada*);
- Em termos percentuais, o Quebec superava, em 2011, a média canadense de habitantes acima dos 15 anos com formação pré-universitária completa (35% contra 31%, respectivamente). (Fonte: *Statistics Canada*).

Entre os fatores que contribuem para a excelência da qualidade da formação escolar do Quebec, podem ser citados, de forma resumida, os seguintes aspectos de seu sistema educacional:

- Prioridade à educação para o constante aperfeiçoamento da sociedade;
- Garantia de acesso universal ao ensino público de qualidade;
- Metodologia pedagógica com ênfase no desenvolvimento das competências do aluno e não no acúmulo de conhecimentos;
- Atenção às necessidades individuais do aluno da educação básica;
- Promoção dos talentos individuais (em Artes, Esportes e Ciências);
- Desenvolvimento do espírito crítico e da consciência social e ecológica do estudante;
- Adequação dos currículos ao mercado de trabalho e às demandas da sociedade contemporânea; e
- Manutenção de processo permanente de avaliação do sistema educacional, bem como do monitoramento de seus resultados.



Alguns elementos característicos do sistema de ensino no Quebec poderiam ser incorporados, com as adaptações devidas, à realidade escolar de outros países:

- Planejamento e formulação de políticas educacionais de longo prazo; formação adequada e permanente de professores; adaptação de currículos às características regionais, sem prejuízo do aprendizado de base, na elaboração de projetos pedagógicos; flexibilidade do currículo, com oferta de disciplinas obrigatórias e eletivas a partir do ensino médio;
- Estabelecimento de cursos em horário integral; fixação de número máximo de alunos por turma; manutenção de estrutura escolar que favoreça o aprendizado; garantia de acesso a livros, materiais didáticos, equipamentos (televisores, computadores, impressoras) e utilização de tecnologias da informação e comunicação (TICs) nas escolas públicas;
- Estabelecimento de cursos à distância, com emprego das TICs, em benefício de alunos de estabelecimentos de ensino situados em áreas remotas do país;
- Estímulo ao desenvolvimento de talentos, ao pensamento crítico e à expressão individual; discussão em sala de aula de temas de relevância para a sociedade contemporânea (ética e cidadania, sustentabilidade e globalização), com o uso de material de apoio de cunho jornalístico e analítico;
- Desenvolvimento pessoal; vida em sociedade e mercado de trabalho; orientação e aconselhamento vocacional; participação em feiras de profissões;
- Oferta de programas especiais para estudantes intelectualmente superdotados; oferta de cursos avançados em Matemática, Física, Química para estudantes qualificados que tencionem seguir curso universitário;





- Estímulo à participação em concursos locais, nacionais e internacionais em diversas áreas (Artes, Esportes, Matemática, Ciência e Tecnologia, Redação, Debate e Oratória); premiação por excelência no desempenho escolar;
- Estímulo à participação em atividades extraclasse promovidas pela escola; formação de associações de alunos com interesses em comum em artes (bandas de música, corais, grupos teatrais), esportes (atletismo e esportes de grupo), criação de jornal escolar, estabelecimento de clubes de conversação em língua estrangeira; realização de visitas culturais a museus e a localidades de interesse histórico e social;
- Estímulo à participação de pais e responsáveis na elaboração de atividades extracurriculares e na tomada de decisão sobre a destinação de recursos para a aquisição de equipamentos escolares; criação de programas de educação continuada para adultos;
- Estímulo à participação de voluntários (pais, responsáveis e alunos mais experientes) em aulas de reforço escolar extraclasse; estímulo à prática de ações de voluntariado em comunidades carentes;
- Produção de hortas e estímulo à alimentação saudável em casa e na escola;
- Fornecimento de transporte escolar gratuito a alunos do ensino básico;
- Implantação de sistema nacional de avaliação de desempenho e criação de banco de dados estatísticos a serem disponibilizados para atividades de pesquisa na esfera da educação; e
- Estabelecimento de programa permanente de avaliação e aprimoramento da qualidade do ensino; implantação de sistema de classificação de escolas primárias e secundárias em nível nacional.



## Desafios

Os reconhecidos êxitos alcançados, em várias frentes, pela educação básica e o ensino médio no Quebec não os tornam, contudo, isentos de problemas. Temas sensíveis, que vão da insatisfação de professores<sup>8</sup> à dificuldade de integração nas comunidades autóctones e entre jovens imigrantes, compõem quadro menos conhecido dos desafios da Educação na província<sup>9</sup>. Dentre as graves questões que afetam o universo estudantil, podem-se mencionar aquelas que, com maior frequência, suscitam a preocupação entre os educadores: a intimidação (*bullying*) e a violência nas escolas; o abuso de drogas ilícitas; a evasão escolar; a depressão e o suicídio de estudantes<sup>10</sup>.

Apresentando atuais níveis em torno de 10,6%, o Quebec responde pelos mais altos índices de evasão escolar, no contexto do ensino secundário canadense, contra 6,6% na província de Ontário e 8,1% no país

8 Alguns professores do ensino médio apresentariam reticências em relação à eficácia do modelo pedagógico, em vigor nos últimos 13 anos, para a adequada preparação dos estudantes ao mercado de trabalho. Sondagens informais entre docentes teriam identificado diminuição na capacidade individual dos alunos, em disciplinas como Matemática e Linguagem, na comparação com o desempenho de estudantes de gerações formadas antes da reforma educacional. O problema é por eles atribuído, principalmente, à atual leniência nos critérios de avaliação dos estudantes,

à ênfase excessiva em trabalhos executados em grupo e à insuficiência de tempo dedicado a tarefas individuais em sala de aula.

9 O Canadá é um país de imigração. Estima-se que 50 mil imigrantes por ano serão absorvidos, somente na província do Quebec, no período 2012-2015. Configura desafio considerável para os educadores da província, nesse sentido, a questão da integração de novos imigrantes, no complexo quadro de dualidade linguística do Canadá, em que a defesa da identidade cultural do Quebec constitui tema de grande sensibilidade. (Fonte: Ministério da Imigração e

das Comunidades Culturais do Quebec – MICC: <http://www.micc.gouv.qc.ca>).

10 Em colaboração com as autoridades de segurança pública, as escolas do Quebec mantêm programas de prevenção da violência, no âmbito dos quais o combate à intimidação é tratado como prioridade. Foram apreendidas 272 armas (espingardas, revólveres e canivetes) nos estabelecimentos de ensino do Quebec, em 2012. (Fontes: Ministério da Segurança Pública do Quebec: <http://www.securitepublique.gouv.qc.ca> e Polícia Provincial do Quebec: <http://www.suretequebec.gouv.qc.ca>).



- 11 *Labour Force Survey 2012*, Statistics Canada (Fonte: <http://www.statcan.gc.ca>).
- 12 *Fédération des Chambers de Commerce du Québec – FCCQ* (Fonte: <http://www.fccq.ca>).
- 13 Conduzidos paralelamente pelo Ministério da Educação, do Lazer e dos Esportes do Quebec (MELS) e pela agência nacional Statistics Canada, dois estudos examinam a evolução do problema da evasão escolar, nos últimos dez anos, no Quebec. Ambas as sondagens chegaram a constatações semelhantes, embora apresentem perspectivas distintas sobre o fenômeno. Segundo o MELS, o índice de evasão escolar na província baixou de 22,3%, no ano letivo de 2001-2002, para 16,2%, no período 2010-2011. O levantamento da agência Statistics Canada apontou diminuição de 4,6% no número de jovens de 20 a 24 anos que não obtiveram o diploma de conclusão do ensino médio, no mesmo período, atingindo 10% em 2011.
- 14 HANKIVSKY, Olena. *Costs Estimates of Dropping out of High School in Canada*. Simon Fraser University, 2008. (Fonte: Canadian Council on Learning: <http://www.ccl-cca.ca>).

como um todo<sup>11</sup>. O fenômeno constitui um dos mais graves desafios socioeconômicos para a província, sobretudo em termos do impacto que a qualidade da formação escolar exerce sobre o mercado de trabalho. Segundo cálculos da Federação das Câmaras de Comércio do Quebec<sup>12</sup>, o salário médio de um trabalhador que tenha concluído o curso colegial é cerca de 35% superior ao de um trabalhador com nível incompleto de escolaridade, enquanto a taxa de desemprego entre jovens que não detêm o diploma secundário é duas vezes superior à dos secundaristas diplomados.

Outros levantamentos recentes sobre o tema apontam tendência de queda do fenômeno no Quebec e permitem uma projeção otimista para a questão nos próximos anos<sup>13</sup>. As autoridades educacionais da província creditam essa tendência aos esforços empreendidos no contexto do programa de reforma do ensino iniciado no ano 2000. A metodologia pedagógica adotada na formação de uma geração de jovens que ingressaram a partir dos três anos de idade e concluíram o ensino secundário entre 2009 e 2012, pode ter contribuído, de maneira decisiva, para a valorização da educação e da permanência desses alunos na escola. Medidas específicas no âmbito do programa foram adotadas, a partir de 2009, com o objetivo de aumentar de 69% para 80%, o índice de concessão de diplomas secundários, para jovens de menos de 20 anos, até 2020. A melhoria no quadro se explica também, na avaliação do MELS, pela recente introdução de cursos de qualificação profissional semiespecializada que têm atraído número expressivo de interessados na rede de CEGEPs.

O fenômeno é abordado em profundidade em pesquisa patrocinada pelo Canadian Council on Learning sobre os custos da evasão escolar no Canadá, divulgada em dezembro de 2008. O abrangente estudo reforça, em suas conclusões, a importância da formulação de políticas de combate à evasão escolar e alerta para as devastadoras consequências econômicas e sociais, tanto para o indivíduo quanto para o Estado, da inadequada formação educacional da população<sup>14</sup>.



## Perspectivas

A preocupação pelo constante aprimoramento do sistema de ensino pelas autoridades educacionais de todo o país se reflete em inúmeras iniciativas que visam a adequar o aprendizado às demandas sociais, econômicas e tecnológicas em permanente evolução na sociedade canadense.

### *Projeto “Learn Canada 2020”<sup>15</sup>*

Estratégia, lançada em abril de 2008, pelo Conselho de Ministros da Educação do Canadá (CMEC) para responder às novas necessidades de aprendizagem em todo o país, até 2020. O trabalho propõe uma série de metas de aperfeiçoamento do ensino, do pré-escolar à educação de adultos, ao reconhecer a importância de uma população altamente qualificada para a continuidade do dinamismo de uma economia baseada no conhecimento.

### *Projeto “Action Canada”<sup>16</sup>*

No relatório intitulado: “Future Tense – Adapting Canadian Education Systems for the 21st Century”, lançado em fevereiro de 2013, um grupo de pesquisadores vinculados à Fundação Ação Canadá, organização subsidiada pelo governo canadense, avalia os sistemas educacionais de províncias selecionadas e recomenda modificações nos programas de ensino destinados às futuras gerações de estudantes do país. Algumas dessas recomendações são indicadas a seguir:

- Adotar medidas que tenham por objetivo preparar a sociedade canadense a adaptar-se rapidamente às transformações em curso no séc. XXI;
- Estabelecer estratégia nacional coesa, com ênfase na qualificação do corpo docente, que deve ser adequadamente preparado para fazer uso das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) em sala de aula;

15 Fontes: Conselho de Ministros do Canadá (CMEC): <http://www.cmec.ca> e Associação Canadense de Educação (ACE): <http://cea-ace.ca>.

16 Fonte: Fundação Ação Canadá: <http://www.actioncanada.ca>.



- Aprimorar os canais de comunicação entre as províncias e territórios em matéria educacional para facilitar o intercâmbio de experiências e a formulação de políticas de interesse comum;
- Substituir o tradicional modelo metodológico, que privilegia a transmissão de fatos, por novo padrão de desenvolvimento de competências que leve em conta a criatividade, a inovação, a capacitação em tecnologias digitais e o pensamento crítico; e
- Avaliação do ensino no Quebec: com vistas à sua modernização, o sistema de ensino passou a ser revisto a partir de 1994. O programa de reformas dos níveis básico e secundário foi implantado em três fases, entre 2000 e 2007, e tinha por objetivo desenvolver habilidades que respondam às complexidades do mundo contemporâneo, com destaque para a criatividade individual, o empreendedorismo, e a capacitação em tecnologias digitais. O relatório da Ação Canadá recomenda às escolas do Quebec a atualização do ensino de informática e maior fomento à inovação.

### *Formação em novas tecnologias*

Uma das mais recentes iniciativas de nível colegial registradas no país, o treinamento gratuito em novas tecnologias deverá integrar a grade curricular profissionalizante de CEGEPs selecionados da província, a partir do segundo semestre de 2013. O curso de programação de plataformas móveis tem por objetivo a capacitação de técnicos no desenvolvimento de aplicativos para aparelhos eletrônicos de última geração (como *tablets* e telefones inteligentes). O projeto é financiado por agências governamentais, em parceria com empresas de telecomunicações.

## CONCLUSÃO

A reconhecida qualidade do ensino no Canadá é atestada pelos índices de excelência alcançados por seus



alunos em competições de desempenho estudantil de âmbito internacional. No Quebec, em particular, é forte o consenso social quanto à importância da educação e da formação técnica como respostas às exigências de um mercado de trabalho em permanente evolução. O aperfeiçoamento do sistema educacional e sua rápida adaptação às transformações sociais, econômicas e tecnológicas em curso, permitem elevar o nível de qualificação da força de trabalho, o que é essencial para a manutenção da competitividade da indústria e o desenvolvimento econômico da província. Impulsionado por generosas subvenções, o sistema público de educação contribui, assim, para o processo de consolidação da província do Quebec como centro dinâmico da indústria criativa e de produção de festivais culturais de envergadura internacional.

## REFERÊNCIAS

Perspectivas da Educação no Canadá: *Public Education in Canada: Facts, Trends and Attitudes*. Canadian Education Association, 2007 (<http://www.cea-ace.ca>).

Educação Profissionalizante: *Competing for Tomorrow: A Strategy for Postsecondary Education and Skills training in Canada*. Council of the Federation, 2006 (<http://www.councilofthefederation.ca>).

Educação de Adultos: RUBENSON, Kjell; DESJARDINS, Richard; EE-SEUIL, Yoon. *Adult Learning in Canada: A Comparative Perspective*. Results from the Adult Literacy and Life Skills Survey, 2007 (<http://www.statcan.gc.ca>).

**Marisa Kenicke** é diplomata lotada no Consulado-Geral do Brasil em Montreal.

---



## O ensino básico e médio no Canadá: tendências e desafios

Piragibe dos Santos Tarragô  
Renato Barros de Aguiar Leonardi

### INTRODUÇÃO

Diferentemente do Brasil, inexistente, no Canadá, administração federal centralizada no que respeita a temas educacionais: províncias e territórios são completamente autônomos para fixar políticas de regulação dos ensinos médio, fundamental e superior. Esse fato explica realidade distinta em termos de definição de níveis educacionais<sup>1</sup>, sistema de aferição de notas e faixas etárias. No presente artigo, serão discutidas as principais características do sistema educacional básico e médio canadense e tendências das políticas voltadas à universalização e à melhoria do sistema educacional.

### HISTÓRICO E QUADRO GERAL

Conforme estabelecido pelo Ato Constitucional de 1867 (ato que marca a independência do país), as 13 jurisdições canadenses – dez províncias e três territórios – têm poder organizacional de seu sistema de educação básico, médio, técnico e superior. Há, presentemente, no país, cerca de 15.500 escolas – 10.100 de ensino básico e 3.400 de ensino médio, que abrigam, em média, 350 alunos por unidade. Em geral, há departamentos em cada jurisdição responsáveis pela elaboração, implementação e controle de políticas públicas educacionais. Algumas províncias possuem departamentos específicos para o ensino básico/ intermediário e superior, com sistemas diferenciados de financiamento e avaliação. No total, existem aproximadamente 5,3 milhões de estudantes matriculados nesses dois tipos de escolas.<sup>2</sup>

- 1 Há diferenciações, por exemplo, em relação às séries ou graus escolares e suas respectivas faixas etárias, como a "junior high/ middle school", a "high school" e as "elementary schools".
- 2 Council of Ministers of Education. *Education in Canada* (2011).



Não obstante a descentralização e as diferenças regionais, os ensinos básico e médio no Canadá possuem algumas semelhanças que os tornam, de uma maneira geral, relativamente homogêneos. Segundo o Council of Ministers (2012)<sup>3</sup>, uma primeira característica é que todas as jurisdições seguem modelo educacional calcado no universalismo, na inclusão social e na alta acessibilidade<sup>4</sup>. Some-se a isso o fato de que os dois sistemas de ensino, obrigatórios em todas as províncias e territórios, começam aproximadamente em torno dos seis anos de idade e se estendem até, em geral, os 17 anos. Ademais, todas as jurisdições adotam sistema de educação considerado pré-básico ou pré-elementar (como o *kindergarten*). Permanecem, no entanto, algumas diferenças em quesitos como currículo, avaliação e políticas de *accountability*, sobretudo em regiões que abrigam populações com características étnicas, geográficas, linguísticas e históricas próprias<sup>5</sup>.

Outro aspecto que chama a atenção é o modelo de financiamento dos dois tipos de ensino. Embora coexista com o modelo privado, o sistema público, que é gratuito, é tido como um dos mais completos e eficientes entre os países da OCDE. Somente em 2011, os gastos totais com educação foram de CAD 75,7 bilhões, ou 16,1% de todo o gasto público. Deste total, cerca de CAD 40 bilhões foram destinados aos ensinos básico e médio. O Canadá gasta, anualmente, cerca de CAD 9 mil por estudante naqueles dois estágios de educação, número 28% superior ao valor gasto na década passada, de aproximadamente CAD 7 mil por aluno<sup>6</sup>.

Uma das características que singulariza a educação no Canadá é a presença oficial do bilinguismo. Estabelecido por lei em 1969 (modificado em 1988), o bilinguismo obriga as províncias e territórios a garantir o acesso de cidadãos a serviços em ambas as línguas inglesa e francesa. Exige-se, ainda, que, em jurisdições onde existam minorias francófonas ou anglófonas, o poder público assegure o acesso à educação a essas populações em seus respectivos idiomas. Tal fato exige particular esforço das

3 *Idem. Canada and the Canadian Commission for UNESCO (2012).*

4 BLOUIN, P.; COURCHESNE, M-J. *Summary Public School Indicators for the Provinces and Territories, 2007.*

5 Exemplo disso seriam a província de Quebec, largamente francófona, e o Território de Nunavut, de população majoritariamente aborígine. Mais informações, vide Council of Ministers of Education, *Education in Canada, 2008.* p. 1.

6 Canadian Education Association. *Public Education in Canada: Facts, Trends and Attitudes, 2008.* p. 3.





- 7 Segundo últimos dados estatísticos, de 2011, 75% da população canadense é anglófona e 23,2%, francófona. O último contingente tem, além disso, sofrido decréscimo em virtude da entrada de imigrantes que falam uma terceira língua. Em relação à distribuição, 80% dos francófonos estão em Quebec.
- 8 Das províncias e territórios, cabe mencionar o território de Yukon, que transfere, anualmente, cerca de 15 mil dólares canadenses a estudantes de níveis básico e médio, e os territórios do Noroeste e Nunavut, que alocam aproximadamente 13 mil dólares canadenses. Enquanto a média nacional é de CAD 9 mil, tais cifras refletem política federal de valorização e combate à evasão escolar nessas regiões.

unidades federativas para se adaptarem aos requisitos emanados do diploma legal, sobretudo quando se levam em consideração as mudanças ocorridas recentemente na composição da população, devido ao aumento no fluxo de imigrantes<sup>7</sup>.

Outro aspecto que sobressai é a necessidade de o país lidar com políticas específicas para comunidades aborígenes, mormente em regiões com menor índice de desenvolvimento humano (localizadas, em sua maioria, no Norte de Quebec e no território de Nunavut). A educação básica e média para crianças e jovens localizados em reservas indígenas é cofinanciada, em geral, pelo governo federal e pelas comunidades autóctones locais (First Nations), sendo a União responsável pelo aporte de recursos na maioria das escolas situadas em reservas, centros localizados fora de reservas (com administração provincial) e em colégios geridos pelo Aboriginal Affairs and Northern Development Canada. O modelo, em funcionamento há mais de um século, tem produzido resultados relativamente positivos: a maioria dos estudantes aborígenes que vive dentro ou fora de reservas, é alfabetizada satisfatoriamente. Permanecem, contudo, alguns desafios quanto ao valor do financiamento (menor do que aquele concedido a escolas regulares) e quanto à qualidade do ensino praticado.

## POLÍTICAS, MENSURAÇÃO E TENDÊNCIAS

O Canadá figura entre os países da OCDE como um dos que possui uma das melhores políticas de acesso universal. De fato, os quase 6 milhões de estudantes que hoje se encontram em escolas públicas gratuitas do ensino básico e médio consistem na grande maioria dos alunos canadenses. Cofinanciada pelas unidades federativas e pelo governo federal, tais escolas são objeto de uma série de políticas de atração e fixação de jovens. Exemplo disso é a ampliação dos investimentos públicos, nos últimos dois decênios, para coibir a eventual evasão escolar<sup>8</sup> e valorizar mecanismos que promovam o bilinguismo nas escolas ou que garantam acesso para minorias



linguísticas a centros de ensino que lecionem em seu mesmo idioma.

Muitas províncias têm adotado programas escolares calcados em aprendizados multisetoriais – atividades culturais, esportivas e de saúde (como as províncias de Ontário, que adotou o “Student Success Strategy”, e o Fundo de Fomento ao Esporte e à Cultura, em Quebec) – como técnica para estimular o conhecimento e promover melhorias com vistas à socialização entre os estudantes. Tendo em conta uma realidade cada vez mais alicerçada na economia do conhecimento, os governos provinciais têm igualmente envidado esforços, sobretudo no último decênio, para dotar as escolas de programas destinados ao estímulo da formação vocacional dos estudantes.

Nesse sentido, algumas tendências podem ser elencadas<sup>9</sup>: i) estabelecimento de testes padronizados nas províncias, para aferição de notas; ii) implementação de iniciativas destinadas ao fortalecimento das capacidades de aprendizado dos estudantes nas áreas de Matemática e Alfabetização; iii) políticas para desenvolvimento de currículos com o fito de estabelecer padronização do aprendizado; iv) investimento na redução do tamanho das salas de aula; v) criação de programas multisetoriais para o desenvolvimento de capacidades de crianças e jovens; vi) estabelecimento de programas de ensino alternativos para comunidades com menores índices de desenvolvimento humano; e vii) introdução de programas que incluam a comunidade e os pais dos alunos.

A mensuração da qualidade do ensino também é considerada crucial para o Canadá. A partir de 2005, o governo federal, com apoio das províncias, estabeleceu três diferentes quesitos para avaliação: a) desempenho do aluno; b) conclusão do ensino médio; e c) participação na educação pós-secundária (ensinos técnico e universitário). Em relação ao primeiro item, é mister ressaltar que a maioria das escolas adota método estabelecido pelo Programa para Avaliação do Estudante Internacional da OCDE (PISA, na sigla

9 Canadian Education Association, 2008. *Op. cit.*, p. 3.



em inglês), com resultados muito satisfatórios na maioria das disciplinas<sup>10</sup>.

No que tange à conclusão do ensino médio, o nível de êxito na finalização dos estudos de grau intermediário tem sido considerado bom ou excelente pelas províncias e pelo Conselho Canadense de Ensino (CCL, da sigla em inglês), órgão governamental responsável pela publicação dos resultados nacionais alcançados nessa seara. Segundo o CCL, a porcentagem de canadenses que não haviam completado o ensino médio caiu para 8% em 2011. Apesar disso, é ainda relativamente alta a desistência escolar devido a uma série de fatores, como pobreza, situação familiar, ou em razão de comportamentos antissociais contemporâneos, como o *bullying* e o *cyberbullying*.

Por fim, em relação à participação no ensino pós-secundário, o Canadá tem apresentado bons índices, o que põe o país entre os primeiros da OCDE. Segundo relatório daquela organização, 51% dos adultos canadenses têm curso superior completo, 20% acima da média dos países da OCDE e 5% superior ao segundo colocado, Israel<sup>11</sup>.

10 No PISA 2009, as escolas canadenses: i) superaram todos os demais 41 países participantes, à exceção de Hong Kong e Finlândia; ii) obtiveram excelentes notas em Leitura; e iii) lograram notas acima da média dos países em capacidade para solucionamento de problemas científicos. Somente na área de Matemática, os estudantes canadenses se mantiveram na média dos outros países, com diferenças significativas entre as províncias. Vide Statistics Canada and the Council of Ministers of Education. *Measuring up: Canadian Results of the OECD PISA Study, 2009*.

11 OECD. *Education at a Glance, 2012*.

## DESAFIOS

Embora apresente indicadores satisfatórios em vários quesitos do ensino básico e médio, alguns fatores têm despertado, ao longo dos anos, preocupações do governo federal, províncias e territórios na busca por uma educação de qualidade e mais universal. Segundo estudo da CCL, o Canadá deverá ter presente, para os próximos dois decênios, desafios relacionados a: i) qualidade do ensino em comunidades aborígenes; ii) a persistência de analfabetismo em comunidades com menores índices de desenvolvimento humano; e iii) diminuição da diferença salarial entre adultos com diploma médio e os que possuem ensino superior.

Um dos desafios mais sérios diz respeito ao financiamento da educação em comunidades aborígenes



mais pobres. Segundo Woods (2012)<sup>12</sup>, escolas em reserva indígenas tendem a receber um quarto dos fundos que são destinados a escolas regulares, o que gera significativa desigualdade entre elas. Tal quadro parece ainda mais sério quando se trata de escolas em comunidades mais pobres, o que leva, de acordo com estudo do CCL (2010)<sup>13</sup>, a aumento da evasão escolar, desemprego e criminalidade. Como se observou, a desistência escolar acarreta gastos de aproximadamente CAD 1,3 bilhão anualmente com programas de assistência social e despesa com a justiça criminal.

Outra questão que deriva da anterior é a persistência da taxa de analfabetismo entre a população adulta de comunidades autóctones. Segundo dados<sup>14</sup>, em 2009, 40% da população indígena canadense entre 20 e 24 anos não possuía diploma médio (comparado com somente 13% entre canadenses não aborígenes). O índice é ainda maior (61%) para populações que vivem em reservas e em comunidades inuíts localizadas em regiões remotas (68%). Para fazer frente a esse problema, o governo federal vem transferindo mais recursos (a administração do Primeiro-Ministro Stephen Harper dedicou, no orçamento de 2013, cerca de CAD 90 milhões à educação indígena) às províncias e territórios diretamente afetados.

Por fim, é importante chamar a atenção para a estreita diferença remuneratória entre adultos que completam o curso médio e aqueles que possuem diploma universitário. Segundo pesquisa da OCDE (2012)<sup>15</sup>, o Canadá é um dos países em que há menos desigualdade salarial entre indivíduos com aqueles níveis educacionais<sup>16</sup>. Se, por um lado, tal indicador pode ser considerado positivo, uma distinção mais igualitária da renda pode levar, por outro, a uma maior taxa de desistência escolar no nível médio, pelo desestímulo que acarreta continuar com os estudos.

12 WOODS, J. "Aboriginal Students: An Education Underclass". In: *MacLeans*, 8 de agosto de 2012.

13 Canadian Council on Learning (CCL). *2009-2010–State of Learning in Canada: a Year in Review*, 2010.

14 Canadian Council on Learning (CCL). *The State of Aboriginal Learning in Canada: a Holistic Approach to Measuring Success*, 2009.

15 OECD, *op. Cit.*

16 O estudo mostrou que, em países em desenvolvimento, como o Brasil, a diferença salarial pode chegar a três vezes a média dos países da OCDE.



## CONCLUSÃO

O sistema canadense de ensino básico e médio é considerado um dos mais avançados dos países da OCDE devido à universalização (gratuidade), à obrigatoriedade e ao nível relativamente bom do conteúdo e de recursos humanos empregados. Uma das características que mais distinguem o seu sistema é a ampla descentralização dos recursos financeiros e administrativos. Territórios e províncias são responsáveis pela elaboração, implementação e controle de políticas públicas do setor. O governo federal possui, neste campo, limitada participação. Esta se concentra na educação de comunidades indígenas em reservas e na transferência de recursos aos entes federativos, por meio de subsídios diretos ou por mecanismos de concessão de bolsas de estudos e alguns incentivos afins.

Embora diverso, o ensino básico e médio nas províncias e territórios segue padrão mais ou menos semelhante no que respeita à implementação de programas educacionais voltados à formação vocacional dos alunos, com ênfase em atividades multissetoriais (esporte, lazer, artes, pesquisa científica, leitura etc.). Algumas províncias possuem fundos específicos para estímulo técnico-vocacional dos estudantes, entre as quais Québec, Ontário e Colúmbia Britânica.

Saliente-se que, a despeito do quadro positivo no campo da educação, permanecem alguns desafios ao governo canadense em relação à evasão escolar em comunidades aborígenes, sobretudo as mais afastadas, que afetam o nível de emprego e o desenvolvimento socioeconômico regional. Não obstante o aumento do grau de transferência de recursos federais para estimular o ensino básico nessas localidades, o problema ainda parece longe de solução, o que contribui para a persistência de disparidades econômicas regionais e significativas no país.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COUNCIL OF MINISTERS OF EDUCATION. *Education in Canada*, 2011.

\_\_\_\_\_. *Canada and the Canadian Commission for UNESCO*, 2012.

BLOUIN, P.; COURCHESNE, M-J. *Summary Public School Indicators for the Provinces and Territories*, 2007.

COUNCIL OF MINISTERS OF EDUCATION. *Education in Canada*, 2008.

CANADIAN EDUCATION ASSOCIATION. *Public Education in Canada: Facts, Trends and Attitudes*, 2008.

STATISTICS CANADA AND THE COUNCIL OF MINISTERS OF EDUCATION. *Measuring up: Canadian Results of the OECD PISA Study*, 2009.

OECD. *Education at a Glance*, 2012.

WOODS, J. "Aboriginal Students: An Education Underclass". In: *MacLeans*, 08/08/12.

CANADIAN COUNCIL ON LEARNING (CCL). *2009-2010—State of Learning in Canada: a Year in Review*, 2010.

\_\_\_\_\_. *The State of Aboriginal Learning in Canada: a Holistic Approach to Measuring Success*, 2009.

**Piragibe dos Santos Tarragô** foi Embaixador do Brasil em Ottawa entre 2011 e 2013.

**Renato Barros de Aguiar Leonardi** é diplomata e esteve lotado na Embaixada do Brasil em Ottawa entre 2011 e 2014.

---



## *O sistema educacional na província de Ontário, Canadá*

Afonso Cardoso

Luís Antonio Borda de Carvalho Silos

O sistema de educação no Canadá é predominantemente público. Divide-se em educação primária, secundária e pós-secundária (“Universities” e “Colleges”). Dentro das províncias – sob a tutela do Ministério Provincial da Educação – existem conselhos educacionais distritais (District School Boards) que conformam a política do ensino. O ensino é obrigatório até os 16 anos em todas as províncias canadenses, exceto em Manitoba, Ontário e New Brunswick, onde a exigência legal se estende até os 18 anos (ou até a obtenção do diploma do segundo grau). O calendário escolar tem 190 dias ao ano, salvo o Quebec, onde se reduz a 180 dias.

Os estudos primários, secundários e pós-secundários no Canadá são da competência das províncias, e registram-se algumas diferenças entre elas. Exceção à regra, umas poucas instituições de ensino são federais, como o Royal Military College of Canada, vinculado ao Departamento Nacional de Defesa. A educação da população indígena (First Nations) compete por sua vez, ao Department of Indian and Northern Affairs Canada, e o treinamento vocacional pode vir a ser subsidiado pelo Learning Branch of Human Resources and Skills Development Canada (órgão federal).

O “Junior Kindergarten” (pré-jardim de infância), como programa oficial, existe apenas na província de Ontário; ao passo que os “Kindergartens” (jardins de infância) são oferecidos em todas as províncias. Começando no primeiro ano, com seis anos de idade, o ensino primário é subvencionado pelo Estado e assim se prolonga até o 12º ano.



Desde 1982 – com a adoção de emenda constitucional – o ensino bilíngue (inglês e francês) tem de ser oferecido sempre que a população local do idioma de minoria assim o justifique.

O sistema educacional de Ontário é, na prática, coordenado por dois ministérios provinciais. O Ontario Ministry of Education supervisiona a educação primária e secundária, ao passo que o Ministry of Training, Colleges and Universities coordena os “Colleges” (faculdades e escolas técnicas) e as universidades.

A província de Ontário subvenciona quatro sistemas educacionais: (1) um sistema em língua inglesa; (2) um segundo em idioma francês; (3) um terceiro chamado de “*separate school system*” em inglês; e, finalmente, (4) um “*separate school system*”, em francês.

Os dois primeiros são operados pela província diretamente e constituem o que usualmente se define como sistema educacional público em Ontário. De origem protestante, passou a ser secular (*secular non-denominational*). Já o Separate School System é católico. Conquanto seja uma opção aberta a alunos de qualquer religião no nível secundário, a escola católica pode, no nível primário, recusar matrícula a não católicos.

Para completar o quadro, registrem-se ainda a existência do Pentanguishene Protestant Separate School, que opera um único colégio protestante, e a Eden High School, localizada em St. Catharines, escola alternativa dentro do DSBL (District School Board of Niagara). A elas vieram somar-se, recentemente, a Africentric School, inaugurada em Toronto em 2009, e, em 2011, o District School Board (DSBN) Academy. A primeira foi estabelecida para procurar reverter o alto índice de *drop-outs* (abandono, sem completar o curso) de alunos afrodescendentes em Toronto. A DSBN Academy foi criada como uma escola especializada para a população mais carente. Surgiram, portanto, como respostas a condições educacionais específicas.





Todas as escolas mencionadas, públicas ou religiosas, são igualmente subvencionadas pela província. A província de Ontário permite, além disso, a operação de escolas privadas que não contam com dotações públicas. Ficam subordinadas ao Ministry of Education ao qual devem reportar suas operações anualmente, antes do dia primeiro de setembro, atestando que cumprem os requisitos mínimos em termos de currículo e horas de estudo determinados pelo ministério que também as inspeciona regularmente. Ontário conta com aproximadamente 700 escolas privadas.

Como regra geral, a província é dividida em “distritos” para as diferentes áreas, sempre um para cada tipo de escola pública (inglesa ou francesa) ou escola católica. Cada distrito (District School Board) conta com *trustees* (conselheiros), eleitos pelo eleitorado de cada distrito. A matrícula dos alunos obedece ao mesmo critério geográfico.

As escolas públicas estão subordinadas a um “District School Board” e seguem o currículo estabelecido pela província. As escolas católicas, conquanto obedeçam ao mesmo currículo, contam com alguma autonomia no que respeita, por exemplo, ao ensino religioso.

As projeções disponíveis estimam que, para o ano escolar 2012-2013, os 73 District School Boards de Ontário receberão recursos equivalentes a USD 20 bilhões.

Há muita controvérsia em torno da destinação de recursos públicos às escolas católicas. Ontário é a única província canadense que subvenciona igualmente as escolas católicas e as escolas públicas. De fato, mais da metade dos “*government funded* District School Boards” são formados por escolas católicas (37 de um total de 72 distritos provinciais).

O caráter alegadamente discriminatório (contra não católicos) dessa prática já foi objeto de debate nas Nações Unidas. A curto e médio prazo não parece haver, porém, outra solução para a questão, uma vez que a Constituição Federal protege a distribuição de recursos para as escolas católicas



(“Constitution Act”, de 1867). Objeto de uma série de recursos em diferentes níveis judiciais, essa disposição constitucional e federal continua em vigor apenas para Ontário, Saskatchewan e os Northwest Territories.

As últimas pesquisas de opinião revelam que 58,2% dos residentes de Ontário são “favoráveis a uma distribuição dita ‘não discriminatória’” de recursos para as escolas. Segundo o Censo de 2011 apenas 34,3% da população de Ontário seria católica.

São os seguintes os dados referentes à matrícula escolar, em 2011, em Ontário:

Escola primária	13.340.520
Escola secundária	711.1345
Pós-secundária	646.100
Total de alunos	2.051.520

Desse total, 79,4% obtêm o diploma secundário (High School Diploma), e 55% o diploma pós-secundário (“Tertiary Education” e “Vocational Education”).

De acordo com o regulamento em vigor em Ontário são as seguintes as idades médias para os alunos dos 12 anos (mais Kindergarten) que compõem o “primary” e “secondary school education”: Junior Kindergarten (4 a 5 anos); Kindergarten (5 a 6); primeiro ano (6 a 7); segundo ano (7 a 8), terceiro ano (8 a 9); quarto ano (9 a 10); quinto ano (10 a 11); sexto ano (11 a 12); sétimo ano (12 a 13); oitavo ano (13 a 14); nono ano (14 a 15); décimo ano (16 a 16); 11º ano (16 a 17), e 12º ano (17 a 18).

O alto índice de desenvolvimento humano do Canadá e de Ontário, em particular, reforça a importância atribuída ao debate das questões relacionadas com a educação. O sistema público e gratuito, oferecido universalmente, nos níveis primário e secundário, e a obrigatoriedade de escolaridade mínima ampliam sua repercussão. A vinculação entre local de residência e escolas de matrícula acentua os aspectos comunitários desse debate.



As estatísticas indicam que um em cada cinco dos residentes permanentes no Canadá nasceu no exterior. No caso de Toronto, a proporção é de um em cada dois habitantes. A concentração de migrantes de uma mesma nacionalidade (e seus descendentes) em determinadas áreas da cidade e da província enseja, por sua vez, a introdução, nesse debate, de temas de interesse comunitário específico como o ensino do idioma de herança ou a prática de uma modalidade de esporte, ou ainda de manifestação cultural tradicional.

O mosaico cultural, proposto e promovido pelas políticas canadenses centradas no chamado multiculturalismo, garante, com frequência, a destinação de recursos específicos para a manutenção da identidade cultural de origem. Comunidades mais numerosas, com histórico e grau maiores de organização no Canadá, procuram, assim, a melhor combinação possível dos incentivos culturais e opções educacionais que lhes são oferecidos.

O debate nos distritos educacionais ganha, assim, relevo e pode, ou não, favorecer a consecução de objetivos comunitários bem definidos e muito valorizados. As discussões nesses distritos ecoam, não raro, nos meios de comunicação e favorecem o aparecimento ou consolidação de lideranças, abrindo muitas vezes caminho para carreiras políticas locais.

**Afonso Cardoso** foi Cônsul-Geral do Brasil em Toronto entre 2010 e 2014.

**Luís Antonio Borda de Carvalho Silos** é diplomata lotado no Consulado-Geral do Brasil em Toronto.

---

# Chile

---

*A educação básica e o ensino médio no  
Chile: a experiência do estado subsidiário*



## ***A educação básica e o ensino médio no Chile: a experiência do estado subsidiário***

Eduardo Brigidi de Mello

### ANTECEDENTES HISTÓRICOS

As bases da educação no Chile foram criadas pela Lei de Instrução Primária, de 1860. No final do século XIX, porém, transformações sociais passaram a exigir abordagem mais ampla do tema por parte do Estado. Processos como a urbanização, a profissionalização dos educadores e o maior número de escolas levaram à edição da Lei de Educação Primária, em 1920.

Entre as principais inovações da Lei de 1920, estabeleceu-se a obrigatoriedade da educação básica para todas as crianças. Passou-se a exigir estudo pelo período de quatro anos, até os 13 anos de idade, tempo que foi, posteriormente, aumentado para seis anos. A universalização do ensino, entretanto, seria atingida somente a partir da reforma educacional de meados dos anos 1960<sup>1</sup>.

### A EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO

A Constituição Política da República do Chile determina que o objetivo da educação é o pleno desenvolvimento da pessoa. Ela é obrigatória nos níveis básico e médio, este último denominado “educação média”. Ao Estado cabe financiar um sistema gratuito, destinado a assegurar o acesso universal, que se estende até os 21 anos de idade, no caso do ensino médio<sup>2</sup>.

Um dos princípios fundamentais da Constituição é o direito dos pais de escolher o estabelecimento de ensino de seus filhos. O direito de escolha tem como reflexo o dever de educar os filhos, situação à qual o Estado deve outorgar especial proteção.

1 “Mensagem Presidencial que dá início ao projeto de Lei que estabelece a Lei Geral da Educación”. In: *Historia de la Lei n. 20.370*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2009.

2 Art. 10 da Constituição Política da República do Chile.



A liberdade de ensino também é conferida aos que pretendam criar, organizar e manter estabelecimentos educacionais. Esse direito é amplo e tem como únicas limitações aspectos de ordem moral, bons costumes, ordem pública e segurança nacional. Além disso, há previsão expressa de que ao ensino oficial é vedada a propagação de quaisquer tendências político-partidárias<sup>3</sup>.

A Constituição dispõe que “lei orgânica constitucional” deve estabelecer os requisitos mínimos e normas gerais para cada um dos níveis de ensino. A primeira lei editada para cumprir tal prescrição foi a Lei Orgânica Constitucional da Educação (LOCE), de 1990, que teve vigência até 2009, quando foi substituída pela Lei nº 20.370, a Lei Geral da Educação (LGE).

## A LEI GERAL DA EDUCAÇÃO

### Linhas gerais

A criação da LGE deu-se em contexto de grandes polêmicas sobre o modelo educacional chileno, que consagra a subsidiariedade do Estado na gestão do ensino. Ainda que o ensino médio estivesse, na prática, universalizado, o sistema enfrentava problemas como a desigualdade, o baixo desempenho médio, a significativa evasão escolar, e a conclusão intempestiva dos estudos.

No final da década de 2000, a taxa de escolarização, ainda que alta para os padrões da região, registrava diferença de mais de 20 pontos percentuais, tanto entre os extremos de faixas de renda como entre as regiões do país. Para mudar esse cenário, a nova lei buscou conferir ao Estado o compromisso de criar uma “alternativa pública gratuita”, como constou na Mensagem Presidencial do Projeto de Lei.

A gênese da nova lei foi marcada, e até certo ponto condicionada, pelas marchas estudantis iniciadas em março de 2006, que ficaram conhecidas como

3 Art. 11 da Constituição Política da República do Chile.



- 4 As negociações que deram origem à LGE, iniciadas em 2006, envolveram membros do governo e da oposição, além de autoridades docentes e representações estudantis. Os estudantes, porém, abandonaram as tratativas ainda em 2006, por entenderem que o projeto mantinha as condições de desigualdade criadas pela LOCE.
- 5 Arts. 1º e 2º da LGE.
- 6 O art. 3º da LGE indica os seguintes princípios: Universalidade e educação permanente; Qualidade; Equidade, em sistema que deverá oferecer a todos as mesmas oportunidades, especialmente aqueles que necessitem apoio especial; Autonomia dos estabelecimentos educativos; Diversidade de processos e projetos educativos, além da religiosa, cultural e social; Responsabilidade; Participação dos membros da comunidade educativa; Flexibilidade; Transparência de gastos, a disposição dos cidadãos; Integração de alunos de diversas condições sociais, étnicas, religiosas, econômicas e culturais; Sustentabilidade, respeito ao meio ambiente; Interculturalidade.

“Revolución Pinguina”, em alusão ao uniforme dos estudantes secundaristas. Os protestos acusavam a LOCE de aprofundar a desigualdade, mas o principal foco de insatisfação era a finalidade lucrativa dos estabelecimentos privados que recebiam subvenções públicas.

Como resultado da pressão estudantil, o governo criou o Conselho Assessor Presidencial sobre a Qualidade da Educação, cujos trabalhos originaram o projeto da LGE, finalmente aprovada em 2009<sup>4</sup>. Um de seus principais aspectos foi a determinação de que estabelecimentos particulares subvencionados, receptores de recursos estatais, passassem a ser instituições sem fins lucrativos.

Ademais, a LGE deu novos matizes aos objetivos do ensino, para um aprendizado mais amplo de noções de história, por exemplo, incluindo temas como raízes culturais. Ao lado das tradicionais matérias de ciências, inovou ao trazer temáticas como exercício da cidadania, promoção dos direitos humanos e dos valores democráticos, e uma compreensão global e equilibrada do processo de aprendizado.

A nova lei fez parte de ampla reforma educacional, tendo sido determinada a criação de uma agência de qualidade da educação e de uma superintendência de educação. A primeira ficaria responsável por avaliar o desempenho de alunos e estabelecimentos; a segunda, por fiscalizar a atuação dos administradores de estabelecimentos.

O objetivo da LGE, portanto, é criar um sistema educativo caracterizado pela equidade e qualidade do serviço, com a finalidade de transmitir valores como o “respeito e valoração dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, diversidade multicultural e da paz, e de nossa identidade nacional”<sup>5</sup>. Elenca, ademais, inúmeros princípios a serem observados pelo setor educacional<sup>6</sup>.



## Características

O Chile tem taxa de alfabetização de cerca de 96%. A educação formal está organizada em quatro níveis: fundamental, básica, média e superior (além de modalidades dirigidas a grupos específicos)<sup>7</sup>. As crianças chilenas são alfabetizadas, em média, aos seis anos de idade, entre o primeiro e o segundo básico, por meio de método misto (holístico) de aprendizado<sup>8</sup>. Tanto a educação básica como a educação média têm duração de seis anos. A média, porém, é subdividida: quatro anos de formação geral e dois anos de formação diferenciada.

7 Art. 17 da LGE.

8 O processo de alfabetização busca desenvolver tanto habilidades específicas (método fônico, consciência fonológica, relação entre fonemas, grafemas e sílabas, por exemplo) como habilidades de compreensão oral e/ou de leitura (vide “Alfabetização em estabelecimentos chilenos subvencionados”, informe da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Santiago, 2011).

9 Art. 25 da LGE.

10 Art. 13 da LGE. Segundo críticos, esse artigo consagrou legalmente, a partir do 6º básico, a possibilidade de discriminação de alunos socialmente vulneráveis (em escolas subvencionadas com recursos públicos).

11 “La nueva ley que regirá la educación chilena”, In: *Educar Chile*, 2009. ([www.educarchile.cl](http://www.educarchile.cl)).

A LGE concede ampla autonomia aos estabelecimentos de ensino, a fim de possibilitar a diversificação de projetos educativos.<sup>9</sup> Em contrapartida, se comparada com a lei anterior, adota medidas mais restritivas quanto à regulação da atuação dos administradores, que deverão ter escolaridade de, no mínimo, oito semestres de educação superior. Além disso, o estabelecimento deve ter caixa único, dedicar-se apenas à educação e prestar contas dos recursos entregues pelo Estado, quando for o caso.

A fim de diminuir a desigualdade de acesso nos estabelecimentos privados subvencionados, a LGE proíbe a seleção de alunos até o sexto básico, e exige a divulgação dos critérios de admissão no momento da convocatória<sup>10</sup>. Introduziu, igualmente, uma série de inovações de caráter pedagógico, relativos à flexibilização do currículo nacional e à duração dos ciclos formativos – seis anos de educação básica e seis de ensino médio<sup>11</sup>.

Ao Estado cabe financiar o sistema gratuito de acesso universal, sendo obrigatórios tanto a educação básica como o ensino médio. Esse sistema, porém, é de natureza mista, com dois tipos de estabelecimentos. Um administrado pelo Estado, isto é, pelos municípios. E outro de natureza particular, subvencionado, ou não, com recursos estatais.





No caso dos estabelecimentos públicos (municipais), o Estado deve prover educação gratuita e de qualidade, baseado em projeto de ensino laico, isto é, respeitoso de toda expressão religiosa e pluralista, que permita o acesso de toda a população e que promova inclusão social e equidade. Ao Estado também cabe velar pela igualdade de oportunidades e pela inclusão educativa, promovendo a redução das desigualdades econômicas, sociais, étnicas, de gênero ou territoriais, entre outras.

No caso dos estabelecimentos privados que recebem aporte público, a lei é expressa ao proibir que questões como a mudança do estado civil, dos pais ou responsáveis, sejam motivo para impedir a continuidade dos estudos. Além disso, estabelece que o rendimento escolar, passado ou potencial, não pode ser obstáculo para a renovação da matrícula, entre o primeiro nível de transição da educação fundamental e o sexto ano de educação geral básica. Também não podem ser considerados como critério de admissão os antecedentes socioeconômicos<sup>12</sup>.

As bases curriculares, por ciclos ou anos letivos, são estabelecidas pelo Presidente da República, mediante decreto do Ministério da Educação, e sob prévia aprovação do Conselho Nacional de Educação. Ao Ministério da Educação cabe elaborar planos e programas de estudo, sob aprovação do mesmo conselho, que serão obrigatórios para os estabelecimentos que não os tenham. Isso porque os estabelecimentos de ensino têm liberdade para desenvolver planos e programas próprios, desde que adequados aos objetivos gerais da lei<sup>13</sup>.

12 Art. 11 da LGE. Segundo alguns críticos da LGE, essa disposição, na prática, não vem sendo observada, em especial nos estabelecimentos privados.

13 Art. 31 da LGE.

14 Arts. 19 e 27 da LGE.

Entre os aspectos específicos da educação básica, tem-se que sua duração é de seis anos. É conceituada pela LGE como o nível educacional que se orienta para a formação integral dos alunos, em todas as suas dimensões (física, cognitiva, social). A idade mínima para ingresso é de seis anos de idade, limite que pode ser alterado em se tratando de educação especial ou diferencial, ou de adequações curriculares<sup>14</sup>.



Entre os objetivos específicos da educação básica, encontram-se os seguintes<sup>15</sup>:

- a. potencializar a aprendizagem dos alunos nas disciplinas de Linguagem e Comunicação, Matemáticas, Ciências Naturais e Ciências Sociais (História, Geografia e Ciências Sociais);
- b. implementar o currículo em todos os setores contemplados pela educação básica, dando ênfase às áreas de Linguagem e de Matemática, no primeiro ciclo básico (1º ao 4º básico), mas estendendo-o a um apoio técnico do 5º ao 8º básico, para atingir uma visão sistêmica da escola;
- c. desenvolver capacidades técnicas nas bases do sistema (professores, diretores, assessores técnico-pedagógicos, mantenedores), a fim de possibilitar o alcance dos objetivos anteriores.

15 Vide Ministério da Educação ([www.basica.mineduc.cl](http://www.basica.mineduc.cl)).

16 Esse limite é modificável em se tratando de educação especial ou diferenciada, ou de adequações curriculares especificadas em decreto do Ministério da Educação.

17 Art. 20 da LGE e Ministério da Educação ([www.media.mineduc.cl](http://www.media.mineduc.cl)).

18 A formação humanista-científica é orientada para o aprofundamento das áreas da formação geral de interesse dos estudantes. A formação técnico-profissional, para especialização definida em termos de perfis de egresso, em diferentes setores econômicos de interesse dos alunos. E a artística, também segundo perfis de egresso, nas diferentes áreas artísticas de interesse.

19 Vide Ministério da Educação ([www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)).

Já no que se refere a traços específicos da educação média, cuja idade máxima para ingresso é de 16 anos<sup>16</sup>, a LGE define como objetivo estimular o aluno a aprofundar sua formação geral, integrando-se à sociedade a partir de uma concepção ativa de cidadania. Esse nível educativo oferece uma formação geral comum, à qual são acrescentadas as seguintes formações diferenciadas<sup>17</sup>: humanista-científica; técnico-profissional; e artística<sup>18</sup>.

Sobre tais fundamentos, autoridades e organizações da área da educação vêm desenvolvendo diversas medidas e projetos de aperfeiçoamento da educação, entre as quais poderiam ser citadas as seguintes<sup>19</sup>:

- promulgação da lei sobre violência e/ou assédio escolar, que faculta ao Ministério da Educação punir estabelecimentos que não atuem oportunamente frente a situações de violência;
- exigência de padrões alimentares saudáveis aos fornecedores do Programa de Alimentação Escolar;



- criação de 60 “Liceus Bicentenários”, que buscam potencializar a educação pública de excelência, por meio de estabelecimentos que priorizam os resultados de aprendizagem<sup>20</sup>;
- Plano de Apoio Compartilhado, que visa a implementar boas práticas em estabelecimentos municipais e subvencionados de baixo desempenho;
- Plano Escola Segura: busca fortalecer um ambiente seguro por meio de ações preventivas contra riscos como o assédio, o abuso sexual e maltrato infantil, o consumo de drogas e álcool;
- determinação de que estabelecimentos com alto percentual de alunos provenientes de etnias originárias têm a obrigação de ofertar ensino oral e escrito na respectiva língua materna;
- educação especial ou diferenciada, que se refere a um conjunto de serviços para atender a necessidades educativas especiais;
- Programa de Talentos Acadêmicos, com bolsas para estudo suplementar, em instituições de ensino superior, para alunos vulneráveis de bom desempenho;
- formas inovadoras de ensino e emprego de novas tecnologias, como o uso de aplicativos em processos de seleção, e a realização da Olimpíada Digital Estudantil, para estimular o desenvolvimento de quadrinhos digitais e jogos de vídeo;
- Programa “Eu escolho meu PC”, com a entrega de computadores para alunos vulneráveis de bom desempenho;
- orientação pedagógica docente para potencializar a capacidade criativa dos alunos;
- realização anual da semana da educação artística, sob as premissas da UNESCO e da Segunda Conferência sobre a Educação Artística (Seul, 2010);

<sup>20</sup> Essa iniciativa, ainda que crie focos de qualidade na educação pública, é vista por alguns críticos como reprodutora da segregação, ao privilegiar algumas escolas públicas em detrimento de outras.



- realização de olimpíadas esportivas (intra e inter-escolares), a partir do novo currículo de Educação Física e Saúde, com aumento do número de horas dedicadas à educação física.

### CRITÉRIOS UTILIZADOS PARA MENSURAR A QUALIDADE DO ENSINO

O sistema de mensuração da qualidade do ensino, previsto na LGE, foi criado pela Lei nº 20.529/2011, que instituiu o Sistema de Asseguramento da Qualidade da Educação Escolar. Os esforços para coordenar a melhoria da educação foram concentrados em dois novos órgãos: a Superintendência de Educação, com a função de fiscalizar o uso dos recursos e o cumprimento da normativa educacional; e a Agência de Qualidade da Educação, responsável por avaliar os resultados de aprendizagem.

A Agência de Qualidade da Educação tem, como principal função, classificar os estabelecimentos de ensino – inclusive seus administradores – com base no cumprimento dos padrões de aprendizagem. Devem ser ponderadas, na avaliação, as características dos alunos (especialmente o grau de vulnerabilidade).

A classificação, de periodicidade anual, ordena os estabelecimentos em quatro níveis de desempenho: alto, médio, médio-baixo e insuficiente. Aqueles que apresentarem rendimento insuficiente receberão apoio técnico e pedagógico do Ministério da Educação<sup>21</sup>.

21 Se em três anos não houver melhora significativa, é entregue aos pais uma lista dos 30 estabelecimentos mais próximos, de desempenho superior. Se o estabelecimento permanece com nível insuficiente após quatro anos, a escola perde o reconhecimento oficial e deixa de receber subvenções.

Quanto ao desempenho dos alunos, o principal instrumento de avaliação é o Sistema de Medição dos Resultados de Aprendizagem (SIMCE), definido como padrão preferencial pela agência em 2012. O SIMCE também relaciona os resultados de aprendizagem com o contexto escolar e social respectivo. Além das provas, também coleta dados sobre docentes, estudantes e pais ou responsáveis, por meio de questionários.

Os resultados do SIMCE complementam a análise que realiza cada estabelecimento a partir de suas



próprias avaliações, já que situam os êxitos dos alunos em um contexto nacional. Dessa forma, aportam informação para que cada comunidade educativa<sup>22</sup> identifique eventual necessidade de reformular suas estratégias de ensino<sup>23</sup>.

O desempenho dos estudantes também é avaliado, de maneira indireta, ao final do ensino médio, quando os alunos podem prestar a Prova de Seleção Universitária. Utilizada pelas universidades mais tradicionais, a prova é realizada no mês de dezembro e apresenta quatro provas: duas obrigatórias, Linguagem e Comunicação, e Matemática; e duas eletivas, História e Ciências Sociais, e Ciências (que inclui Física, Química e Biologia).

### FORMAÇÃO CONTINUADA E VALORIZAÇÃO DE PROFESSORES<sup>24</sup>

Nos últimos anos, as modalidades de educação continuada oferecidas pelas universidades chilenas registraram aumento significativo, acompanhando a maior demanda de aperfeiçoamento pelos docentes. Os cursos de doutorado, mestrado e especialização profissional são os mais procurados, tanto na modalidade presencial quanto na de ensino à distância. É crescente, nessa área, a necessidade de conferir habilidades práticas aos docentes, de forma a conferir instrumentalidade ao saber acadêmico que caracteriza teses de doutorado e dissertações de mestrado<sup>25</sup>.

O Ministério da Educação, por sua vez, tem atuação bastante diversificada quanto à oferta de cursos e muitas vezes trabalha em parceria com as universidades, de forma complementar à tradicional função de formação acadêmica por elas exercida. O ministério oferece cursos virtuais de formação continuada, por meio do Centro de Aperfeiçoamento, Experimentação e Pesquisas Pedagógicas. Os cursos são fundamentados nas “Bases Curriculares e nos Padrões Orientadores para Egressos de carreira de Pedagogia”, e são feitos por módulos, conforme cada objetivo de aprendizagem.

22 O conceito de “comunidade educativa”, presente na LGE, abrange o conjunto de relações entre pais (ou responsáveis), alunos, profissionais, assistentes, equipes docentes e administradores.

23 Lei nº 20.529/2011 e portal da Agência de Qualidade da Educação (<http://www.agenciaeducacion.cl/simce/que-es-el-simce/>).

24 Vide [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl) e [www.educarchile.cl](http://www.educarchile.cl).

25 FERRANDO, Germán. “Evaluación de la calidad de la educación continua. Posgrados y postítulos”. In: *Revista Qualidade em Educação*, nº 18, pp. 11-20. Santiago: Conselho Nacional de Educação, 2003.



Na educação básica, os docentes do sistema subvencionado contam com cursos de implementação curricular, inovação que dá ênfase às necessidades específicas de professores e alunos, de acordo com o ambiente socioeconômico e as respectivas aptidões. É oferecida formação por meio de aulas virtuais, supervisionadas por um tutor da Rede de Professores.

Na educação média, o enfoque da formação continuada é dirigido a aspectos como o estímulo ao pensamento crítico em aula, a formação de cidadãos a partir da escola, e a utilização de experimentos no aprendizado das ciências.

O Programa Inovar Para Ser Melhor, por exemplo, é gratuito e completamente *on-line*, para professores do sistema municipal e particular subvencionado. Apresenta um conjunto de cursos com ênfase na atualização disciplinar e pedagógica, bem como na flexibilidade metodológica.

Entre outras iniciativas para valorizar a carreira docente e funções a ela relacionadas, muitas delas em parceria com as universidades, podem ser citadas as seguintes:

- bolsa “Vocação de Professor”, entregue aos estudantes que desejem cursar Pedagogia e alcancem boa pontuação na Prova de Seleção Universitária (PSU);
- incentivos salariais para atrair os melhores professores no sistema subvencionado ou público, com maiores exigências de ingresso e exames periódicos;
- Plano de Formação de Diretores de Excelência, com o objetivo de formar líderes pedagógicos nas escolas;
- realização do Congresso Nacional de Ciências, para intercâmbio de estratégias pedagógicas;



- utilização do Plano de Melhoramento Educativo, com processos de avaliação e aprimoramento contínuo dos estabelecimentos;
- curso de atualização curricular Enlaces, com a finalidade de capacitar professores que lecionem a disciplina de Tecnologia nos estabelecimentos subvencionados.

Há iniciativas de capacitação de professores que poderiam servir de experiência para países como o Brasil. A fim de aumentar o número de interessados pela carreira pedagógica, por exemplo, tem-se a formação de associação de professores dedicados a visitar salas de aula para identificar estudantes com vocação para a carreira. No mesmo sentido, são oferecidos cursos de especialização gratuitos para pedagogos, além do acompanhamento e apoio estatal nos três primeiros anos do formado em pedagogia.

## PRINCIPAIS CONQUISTAS E DESAFIOS

O modelo educacional chileno, idealizado segundo padrões neoliberais, atribui ao Estado função subsidiária na implementação das diretrizes definidas pela legislação e pelas políticas públicas. A ideia-força do sistema é dar a maior liberdade possível aos estabelecimentos educacionais (e aos pais ou responsáveis), de forma que a competição entre escolas e métodos gere maior eficiência, desempenho e inovação.

O sistema, porém, tem registrado significativo grau de desigualdade, ainda que gere grande incentivo ao esforço, seja dos alunos, por melhor desempenho, seja das escolas, por melhores condições. As imperfeições da descentralização orçamentária e pedagógica têm sido, desde 2006, desafiadas por uma série de protestos estudantis. A insatisfação crescente concentra-se na maioria dos estabelecimentos municipais e em muitos privados subvencionados, particularmente nas regiões de menor renda<sup>26</sup>.

Outro elemento de dissonância é o fato de que muitos colégios privados subvencionados – e que também

26 STUARDO, Gonzalo. "El necesario fin de los consensos en educación". In: *Centro de Investigación Periodística* ([www.ciperchile.cl](http://www.ciperchile.cl))



cobram mensalidade dos alunos, no que é conhecido como “*co-pago*” – auferem lucro, diretamente ou indiretamente. As polêmicas daí advindas têm gerado crítica crescente ao sistema, já que a LGE determina que os estabelecimentos privados subvencionados devem ser entidades sem fins lucrativos.

Além disso, as escolas privadas, subvencionadas ou não, dispõem de grande discricionariedade para fixar regras de admissão, muitas delas arbitrárias, de acordo com as preferências de cada administrador. Como afirmado anteriormente, a LGE, ao permitir a seleção até o 6º básico, teria consagrado legalmente a faculdade de discriminar alunos. Isso porque o reconhecimento oficial e as subvenções às escolas privadas são condicionados por critérios de desempenho; logo, é possível aos administradores limitar o ingresso de alunos de poucos recursos ou ambiente familiar instável, que supostamente teriam desempenho inferior<sup>27</sup>.

À educação municipal, que conta com menos recursos, são relegados os maiores desafios, já que se encarrega dos alunos mais vulneráveis. Some-se a isso restrições de gestão que inexistem nos “competidores” privados, o que a leva a enfrentar uma “concorrência desleal” advinda de três aspectos: impossibilidade de selecionar alunos, em qualquer nível; aplicação do Estatuto Docente; maior ingresso de recursos pelos colégios privados, já que recebem subvenção pública e realizam cobrança dos alunos (financiamento compartilhado)<sup>28</sup>.

Essa liberdade também tem gerado problemas para os docentes. Ainda que seja positivo manter constante avaliação de desempenho dos professores, a lei permite que sejam demitidos segundo o arbítrio dos diretores e/ou administradores do estabelecimento. Se a avaliação não for boa, o professor pode ser afastado, independentemente das circunstâncias e da vulnerabilidade do grupo com que trabalha.

Nesse sentido, a Lei de Qualidade da Educação permite ao diretor do estabelecimento despedir, em certas situações, até 5% do corpo docente ao ano. A possibilidade de ser despedido seria uma espécie de “incentivo” para melhorar o desempenho docente.

27 ALBORNOZ, Carlos.

“Educación: la crisis que nos está esperando”. In: *Centro de Investigación Periodística* ([www.ciperchile.cl](http://www.ciperchile.cl)).

28 WALKER, Ignacio. “La agonía de la educación municipal”. In: *La Tercera*, edição de 30/5/2013.





Segundo críticos, essa perspectiva eminentemente econômica aumenta a probabilidade de o professor abandonar a carreira em caso de demissão, ante a dificuldade de conseguir emprego em outras escolas.

Se for contratado novamente, a tendência é de que seja por estabelecimento inferior, o que levaria o corpo docente a também ser segregado. Teoricamente, os melhores professores evitarão municípios ou escolas de menor renda, pois os alunos, em tese, terão desempenho menos satisfatório. Essa situação, paradoxalmente, poderia levar à demissão do professor, independentemente das circunstâncias em que trabalha<sup>29</sup>.

A segregação potencializa, portanto, a desigualdade, em decorrência da diversidade de escolas públicas e privadas subvencionadas em cada município. Nesse contexto, a chamada “brecha” entre as melhores e piores escolas é mantida quando da tentativa de ingresso nas melhores universidades.

Pode-se afirmar que os principais desafios estariam diretamente ligados à necessidade de se corrigir as distorções mencionadas. O Estado chileno vem buscando adotar medidas nessa direção, mas a essência do sistema é considerada, por muitos setores, inconciliável com uma política mais inclusiva de educação.

As tentativas estatais para melhorar o desempenho de alunos e a estrutura das escolas não têm conseguido superar as barreiras naturalmente criadas pela subsidiariedade do Estado no setor. As políticas públicas educacionais, cuja eficácia depende em grande parte de sua universalidade, esbarram, assim, na atomização das escolhas dos agentes e na pouca participação do Estado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

29 ATRÍA, Fernando. “Los diez lugares comunes falsos sobre la educación chilena”. In: *Centro de Investigación Periodística* ([www.ciperchile.cl](http://www.ciperchile.cl)).

CONSTITUIÇÃO POLÍTICA DA REPÚBLICA DO CHILE, de 1980

LEI Nº 18.962/1990 (Lei Orgânica Constitucional de Ensino)

LEI Nº 20.529/2011 (Lei Geral da Educação)



“Mensaje Presidencial que dá início ao projeto de Lei que establece a Lei Geral da Educación”. *In: Historia de la Lei n. 20.370*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2009.

“Alfabetização em estabelecimentos chilenos subvencionados”, informe da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Santiago, 2011.

CORTEZ, Elisa Araya (coord.). *Asistentes de la Educación en la Reforma Educativa*. Material de apoyo para los y las asistentes de la educación. 1ª Ed., Santiago: Ministerio de Educación, 2007.

ALBORNOZ, Carlos. “Educación: la crisis que nos está esperando”. *In: Centro de Investigación Periodística* ([www.ciperchile.cl](http://www.ciperchile.cl)).

ATRÍA, Fernando. “Los diez lugares comunes falsos sobre la educación chilena”. *In: Centro de Investigación Periodística* ([www.ciperchile.cl](http://www.ciperchile.cl)).

FERRANDO, Germán. “Evaluación de la calidad de la educación continua. Posgrados y postítulos”. *In: Revista Qualidade em Educação*, nº 18, pp. 11-20. Santiago: Conselho Nacional de Educação, 2003.

STUARDO, Gonzalo. “El necesario fin de los consensos en educación”. *In: Centro de Investigación Periodística* ([www.ciperchile.cl](http://www.ciperchile.cl))

WALKER, Ignacio. “La agonía de la educación municipal”. *In: La Tercera*, edição de 30/5/2013.

### SÍTIOS ELETRÔNICOS:

Agência de Qualidade da Educação: [www.agenciaeducacion.cl](http://www.agenciaeducacion.cl)

Educar Chile: [www.educarchile.cl](http://www.educarchile.cl)

Ministério da Educação: [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)

**Eduardo Brigidi de Mello** é diplomata e esteve lotado na Embaixada do Brasil em Santiago entre 2012 e 2014.



# *China*

---

*Tradição e inovação: perspectivas sobre a educação básica e o ensino médio na China*



## Tradição e inovação: perspectivas sobre a educação básica e o ensino médio na China

Simone Meira Dias

O primeiro elemento diferenciador do sistema educacional da China em relação a qualquer outro é sua dimensão multitudinária. A República Popular da China detém o maior sistema educacional do mundo. Verdadeiro rito de passagem, o *gaokao* – o concorrido vestibular local – reuniu, em 2012, cerca de 9,22 milhões de participantes<sup>1</sup>. Ciente de que o acesso à educação básica é requisito essencial para o desenvolvimento do país, o governo chinês tem procurado renovar o sistema de ensino e investir na formação de uma população que hoje conta com mais de 1,3 bilhão de habitantes. Os esforços são inegáveis e a melhora dos índices sociais nos últimos anos é expressiva. No entanto, estariam as crianças chinesas de fato preparadas para o desafio de manter o protagonismo da segunda maior economia do mundo na era da globalização?

### A EVOLUÇÃO DO ENSINO BÁSICO E MÉDIO NA CHINA

Apesar da tradicional influência do confucionismo na sociedade chinesa, que desde os primórdios atribuía grande valor à educação, em especial ao estudo das obras clássicas com vistas ao ingresso na administração estatal, a implantação do sistema educacional no país, tal como se apresenta hoje, é relativamente recente. Em linhas gerais, do período da China Imperial até a criação da República Popular da China, o acesso à educação manteve-se restrito aos notáveis, o que excluía grande parte da população, como mulheres, operários e camponeses.

1 White Paper “Progress in China’s Human Rights in 2012”; Information Office of the State Council, maio de 2013.



A ascensão do Partido Comunista, em 1949, alterou radicalmente as relações sociais e abriu caminho para a influência do sistema de ensino soviético, marcado pela centralização e padronização<sup>2</sup>. Sob a liderança de Mao Tsé-Tung, o ensino foi expandido à grande parte da população, num esforço destinado a suprir as necessidades das empresas estatais e a alavancar a economia no mais curto prazo possível. Paralelamente, com a invasão do Tibete, em 1950, crianças tibetanas passaram a receber educação política e a serem iniciadas na cultura Han, levando à criação de escolas voltadas especificamente para minorias étnicas<sup>3</sup>. A aplicação estrita do princípio da educação universal significou a implantação de instituições de ensino em toda a vasta extensão do território chinês.

A partir de meados dos anos 1950, as crescentes divergências políticas entre a China e a União Soviética e a constatação de que era imperativo buscar um socialismo adaptado às especificidades chinesas acabariam por desembocar no tumultuado período da chamada Revolução Cultural (1966-1976), quando o país entrou num processo de autoisolamento e as universidades foram obrigadas a paralisar suas atividades por vários anos. Professores e alunos foram perseguidos e submetidos à “reeducação” em campos de trabalho forçado. As escolas secundárias foram formalmente fechadas de 1966 a 1968, e as universidades só seriam reabertas em 1972. O impacto negativo da Revolução Cultural sobre a educação dos jovens chineses significou o sacrifício de pelo menos uma geração, levando a consequências que seriam sentidas nas décadas seguintes.

O processo de abertura desencadeado após a morte de Mao, em 1976, não garantiu o imediato acesso ao conhecimento e à pesquisa. Até meados dos anos 1970, o ensino continuava a ser empregado como forma de doutrinação ideológica, em especial das classes operária e camponesa. O *gaokao* (asemelhado ao vestibular) somente seria retomado em 1977, sendo, até então, os critérios ideológicos preponderantes para o ingresso nas universidades<sup>4</sup>.

2 EL DEBS, Carolina; HUGUENEY, Clodoaldo. “A internacionalização do ensino superior na China: entre a massificação e a excelência”. In: *Mundo Afora*.

3 GRASDORFF, Gilles Van. *La Nouvelle Histoire du Tibet*. Édition Perrin, 2006.

4 SU, Xiaohuan. *Que sais je sur la Chine: Education en Chine, Réforme et Innovation*. China Intercontinental Press, 2004.



Ao final da Revolução Cultural, o atraso da China em relação a outros grandes países em desenvolvimento era inegável. Buscando superar a lacuna, Deng Xiaoping estabeleceu as metas necessárias às “quatro modernizações”, visando as áreas de agricultura, indústria, ciência e tecnologia e militar, que precisavam passar por profundas reformas. A fim de obter o conhecimento necessário para atingi-las, foram enviados, a partir de 1978, 3.000 cientistas chineses anualmente para estudar no exterior. De acordo com aquele líder chinês, a iniciativa seria benéfica “mesmo se 5% desses cientistas não retornassem ao país”<sup>5</sup>.

A era Deng Xiaoping, de 1978 até 1992, produziu reformas radicais na sociedade e no sistema de ensino chinês. Ao longo da década de 1980, o desenvolvimento de atitudes e conhecimentos políticos nas escolas e universidades foi, gradativamente, sendo substituído pela qualificação voltada para o mercado de trabalho. A educação universal passou a ser almejada como etapa para aprimorar a qualidade da mão de obra nacional. O auge das reformas veio em 1985, quando o governo central tornou obrigatória a escolaridade por um mínimo de nove anos (seis anos de ensino primário e três anos de ensino secundário).

A lei passou a vigorar em 1º de julho de 1986, dividindo o mapa do país em três categorias: (a) cidades e áreas urbanas economicamente desenvolvidas situadas na zona costeira e no interior; (b) cidades e povoados com índice de desenvolvimento médio; e (c) áreas economicamente atrasadas. Buscando harmonizar o sistema escolar e adequar o ensino às necessidades de cada área, autoridades locais foram convocadas a participar e contribuir com projetos, métodos e metas, de modo a equilibrar os níveis educacionais das zonas urbanas e rurais.

O marco legal mais recente está consubstanciado nas “Diretrizes para a Reforma e o Desenvolvimento da Educação na RPC”, lançadas pelo Ministério da Educação (MoE, na sigla em inglês) em meados de 2010. Tais diretrizes reiteram a lei de 1985 e estabelecem metas a serem atingidas até 2020 em todo o sistema escolar – dos jardins de infância às universi-

5 “A world of Colleges without borders should benefit everyone, including students who stay at home”. In: *The Economist*, 30/12/2008.



dades, da formação acadêmica tradicional à educação vocacional, incluindo instituições públicas e privadas. O plano inclui ainda iniciativas de combate ao analfabetismo, de fomento à educação compulsória em áreas rurais, de acesso à educação para crianças migrantes e de apoio à obtenção do primeiro emprego, de modo a facilitar a inserção dos jovens no mercado de trabalho<sup>6</sup>.

### A ORGANIZAÇÃO DO ATUAL SISTEMA DE ENSINO BÁSICO

O sistema escolar chinês é dividido entre a educação básica, a educação superior e a educação adulta. A educação básica inclui variados níveis de aprendizado: pré-escolas ou jardins de infância; nove anos de ensino compulsório, que compreendem o ensino primário e secundário; e três anos de ensino médio. Fazem também parte do sistema as escolas vocacionais e técnicas, escolas especiais para estudantes deficientes e instituições voltadas para a alfabetização de adultos.

#### Quadro 1 O sistema escolar chinês

Pré-escola/ Educação infantil (a partir dos três anos de idade)	Jardim 1
	Jardim 2
	Jardim 3
Ensino primário (a partir dos seis anos de idade)	Nível 1
	Nível 2
	Nível 3
	Nível 4
	Nível 5
	Nível 6
	Nível 7
	Nível 8
	Nível 9
Zhongkao (exame de acesso ao ensino médio)	
Ensino médio	1º ano
	2º ano
	3º ano
Gaokao [vestibular]	
Universidades/ Estudos superiores	

OBS: O ensino primário e o ensino secundário na China correspondem ao ensino fundamental no Brasil.

6 “Outline of China’s National Plan for Medium and Long-term Education Reform and Development (2010-2020)”. Ministry of Education, julho 2010.





De acordo com dados publicados pelo governo chinês, em 2012, 36,8 milhões de crianças frequentaram a pré-escola, aproximadamente 97 milhões de crianças frequentaram aulas do ensino primário, 47,6 milhões, as aulas do ensino secundário, e 24,6 milhões de estudantes cursaram aulas do ensino médio. Graduaram-se, no ensino médio, 7,9 milhões de estudantes, tendo as universidades registrado o ingresso de 6,8 milhões de novos alunos.

As escolas especiais acolheram, em 2012, 379 mil estudantes, e as escolas secundárias vocacionais tiveram 21.203 alunos, entre técnicos, operários e trabalhadores rurais<sup>7</sup>.

O governo chinês estima que cerca de 160 milhões de estudantes beneficiaram-se dos nove anos de educação compulsória em 2012. Completaram o ensino secundário cerca de 91,8% do total de alunos inscritos, e o ensino médio cerca de 85% do total de alunos inscritos, resultado que aproxima a China da média dos países desenvolvidos. Estudantes com idade acima de 15 anos permaneceram, em média, mais de nove anos na escola – número acima da média mundial.

Embora sejam escassas as informações oficiais sobre a evasão escolar, estudo elaborado pelo Banco Mundial sugere que o fenômeno é observado sobretudo na zona rural<sup>8</sup>. De acordo com pesquisa independente publicada pelo *International Journal of Education Development*, em julho de 2012, que usou como base 46 escolas secundárias em quatro povoados, situados em duas províncias do norte e noroeste da China, o índice de estudantes que deixaram a escola entre os níveis 7 e 8 alcançou 5,7%. A evasão escolar entre os níveis 8 e 9 chegou a 9%. De acordo com o estudo, as taxas tendem a aumentar entre alunos cursando níveis superiores, quando a pressão sobre o sustento das famílias pobres torna-se mais forte. Entre as principais causas para a evasão escolar, estariam o custo de oportunidade de frequentar a escola; a necessidade de ajudar a família; e a má performance acadêmica<sup>9</sup>.

- 7 “Statistical Communiqué of the People’s Republic of China on the 2012 National Economic and Social Development”. National Bureau of Statistics of China, fevereiro de 2013.
- 8 O Banco Mundial mantém o projeto “Basic Education in Western Areas” em apoio à construção e manutenção de escolas em áreas pobres do oeste da China, tendo, entre os principais objetivos, contribuir para o combate à evasão escolar de crianças pobres e minorias étnicas (<http://www.worldbank.org>).
- 9 HONGMEI, Yi; LINXIU, Zhang; RENFU, Luo; YAOJIANG, Shi; DI, Mo; XINXI, Chen; BRINTON, Carl; ROZELLE, Scott. “Dropping Out: Why are Students leaving Junior High in China’s Poor Rural Areas?”. In: *International Journal of Education Development*, Vol 32, nº 4, julho de 2012.



No que se refere às minorias étnicas, tema politicamente sensível, os dados revelam que tem sido ampliada a rede escolar, das escolas primárias ao ensino superior, em regiões habitadas por aquelas populações. No final de 2012, havia 23,8 milhões de estudantes oriundos de minorias étnicas registrados em todos os níveis de ensino no país, o que representa 9,27% da população estudantil nacional. Tais estudantes correspondem a 9,39% do total nacional de alunos no ensino médio e 10,7% do total de alunos do ensino fundamental. Cerca de 15,1 milhões desses estudantes beneficiaram-se da educação compulsória.

Comparando-se os resultados do censo de 2010 com aqueles de 2000, a cada 100 mil chineses, o número de pessoas com grau universitário cresceu de 3.611 para 8.930; o número de pessoas que completaram o ensino médio aumentou de 11.146 para 14.032; também aumentou a quantidade de pessoas que completaram o ensino secundário, de 33.961 para 38.788. Houve diminuição, contudo, na quantidade de chineses que completaram o ensino primário, de 35.701 para 26.779<sup>10</sup>.

Em 2010, a taxa de analfabetismo (isto é, a proporção da população acima de 15 anos que não sabe ler em relação à população total) foi de 4,08%, o que representa um declínio de 2,64% em relação às amostragens de 2000, que indicavam 6,72%<sup>11</sup>.

Embora a maior parte das escolas na China seja pública, há hoje, registradas no país, 139.900 instituições de ensino não estatais, em diferentes níveis, com uma população estudantil de 39,11 milhões.<sup>12</sup>

Nas escolas primárias sob a égide do governo, o currículo básico é composto de aulas obrigatórias de Chinês, Matemática, Inglês, Ciências, Estudos Sociais, Educação Política Chinesa, Educação Física, Música, Artes Plásticas e Habilidades Manuais. Nas escolas secundárias, são acrescentadas aulas de História, Geografia, Física, Química e Biologia.

10 MA, Jiantang. National Bureau of Statistics of China, 28 de abril de 2011.

11 Estima-se que entre os jovens chineses de 15 a 24 anos a taxa de alfabetização aumentou de 94,3% em 1990 para 98,9% em 2011, de acordo com dados da UNESCO (UNESCO Institute for Statistics).

12 White Paper "Progress in China's Human Rights in 2012"; Information Office of the State Council, maio de 2013.



Após o ensino secundário, os estudantes devem submeter-se ao *zhongkao* para ter acesso ao ensino médio. Organizado anualmente pelos departamentos administrativos de educação locais, sob as diretrizes do Ministério da Educação, o *zhongkao* inclui provas de Chinês, Matemática e Inglês – as áreas mais importantes do exame –, mas também de Física, Química, Ciência Política e Educação Física. Os resultados recebem avaliações diferenciadas, de acordo com cada região do país.

Após a admissão no *zhongkao*, os estudantes que ingressam no ensino médio podem optar entre a ênfase em ciências humanas ou em ciências exatas. Desde 2004, um novo currículo foi adotado, introduzindo o sistema de créditos e trazendo inovações, como cursos compulsórios e eletivos, períodos reservados para a preparação e revisão de exames, incentivo à prática de pesquisa, além de uma semana de serviço social na comunidade. Cursos como Educação Física e Programa de Saúde, Tecnologia da Informação e Tecnologia Geral são oferecidos como forma de aquisição de créditos adicionais.

### PONTOS FORTES E FRACOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA CHINA

A excelência do sistema de ensino básico chinês tem recebido reconhecimento mundial. Não por acaso, cresce, a cada ano, o número de estudantes chineses que se destacam entre os de melhor desempenho nas universidades mais renomadas dos Estados Unidos e da Grã-Bretanha, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação. São comuns as referências a sua alta capacidade de concentração e disciplina, além de sólido conhecimento adquirido em aulas teóricas que valorizam a repetição e a aprovação em exames e concursos.

Desde a pré-escola, as crianças chinesas são submetidas a aulas que priorizam a aquisição do conhecimento por métodos passivos. Os alunos devem respeitar a hierarquia – sendo a supremacia do professor



13 O capítulo 17 do “Plano para Reforma e Desenvolvimento de Médio e Longo Prazo da Educação 2010-2020” é inteiramente dedicado às diretrizes voltadas para tornar a profissão de professor mais atraente. Entre as medidas, o plano preconiza a melhoria das condições de trabalho e de vida de professores, levando em consideração a preservação de sua saúde física e mental; a criação de uma política de reconhecimento e compensação para professores que trabalham sob condições difíceis em áreas remotas ou de fronteira; a necessidade de garantir em lei que “a média dos salários dos professores seja mais alta (ou pelo menos não mais baixa) do que a média dos salários dos trabalhadores civis”.

incontestável – e buscar reproduzir, da maneira mais exata possível, os ensinamentos prescritos nas aulas e nos livros adotados por cada classe. Exercícios de matemática são repetidos à exaustão, bem como a memorização de textos clássicos chineses, até que o aluno demonstre ter assimilado com perfeição o conteúdo transmitido. A valorização do mérito e a forte concorrência fazem com que os bons alunos sejam recompensados à medida que superam os demais e conquistam as notas mais altas nos exames orais e escritos. Na melhor tradição dos mandarins, o estudo é o caminho por excelência para a ascensão social.

A valorização do magistério tem-se refletido em planos de carreira e benefícios legais para os docentes<sup>13</sup>. Com o objetivo de aperfeiçoar sua formação, o governo tem adotado, desde os anos 1980, uma série de medidas que inclui melhorias salariais e cursos de treinamento obrigatórios, que versam sobre o conteúdo, pedagogia, psicologia e métodos de ensino. Professores “aprendizes” dedicam grande parte de seu tempo à observação dos métodos de trabalho dos colegas experientes em aula e são estimulados a trabalhar em grupo, com o objetivo de se reciclarem e elaborarem planos de estudo. Não obstante os incentivos, porém, ainda se verifica acentuada carência de docentes, sobretudo na zona rural, como aponta o 12º Plano Quinquenal (2011-2015).

De todo modo, como ocorre em outros países, a aura de prestígio de que gozam certas instituições de ensino superior e a concorrência exacerbada pelo acesso a elas têm gerado disfunções no sistema educacional chinês. Nessas circunstâncias, a mera universalização do acesso deixou de atender à aspiração das famílias, que reservam parte importante de seu orçamento à educação dos filhos, para oferecer-lhes um “diferencial” no *gaokao*. Cursos extras e aulas de reforço, até mesmo em escolas clandestinas, instaladas nas residências dos professores, passaram a ser um recurso de que se valem os pais para contornar a lei que limita o número de horas que a criança pode permanecer na sala de aula.



O fenômeno vem gerando críticas, inclusive na sociedade chinesa, que começa a expressar preocupação com as distorções do modelo e suas consequências. Em 2011, dois *best-sellers* deram origem à polêmica no país em torno do que classificaram como a mãe e o pai tipicamente chineses<sup>14</sup>. De modo geral, argumentavam que, enquanto os pais ocidentais costumam preocupar-se com a psique dos filhos, os pais chineses não levariam isso em consideração, ao partir do princípio de que os filhos são sempre emocionalmente fortes. Disso decorreria uma série de comportamentos distintos, levando a dois sistemas de educação quase opostos.

No modelo chinês, os pais partiriam de três premissas ao se relacionarem com os filhos: (a) um resultado meramente satisfatório em um exame significa que a criança não estudou o suficiente; (b) as crianças devem tudo aos pais, e serão, a cada momento, cobradas por isso; (c) os pais sempre têm razão e sabem o que é melhor para os filhos; por isso devem ignorar os desejos e preferências pessoais das crianças. Nas palavras da “*Tiger Mother*”:

14 Trata-se dos livros *Battle Hymn of a Tiger Mother*, de Amy Chua, e *That's why they go to Peking University*, de Xiao Baiyou, que caracterizam a “*Tiger mother*” e o “*Wolf father*” como arquétipos originalmente chineses, mas também encontrados em qualquer sociedade em que os pais não economizam esforços para prover a melhor educação para os filhos, empregando medidas autoritárias e por vezes violentas, ao menos do ponto de vista ocidental.

15 CHUA, Amy. *Battle Hymn of a Tiger Mother*. Penguin Books, 2011.

*Pais ocidentais procuram respeitar a individualidade de seus filhos, incentivando-os a seguir suas verdadeiras paixões, dando apoio às suas escolhas e reforçando suas atitudes em um ambiente mutuamente enriquecedor. Em contraste, pais chineses acreditam que a melhor maneira de proteger seus filhos é prepará-los para o futuro, fazendo-os ver suas reais capacidades e armando-os com habilidades, hábitos de trabalho e uma confiança interior que ninguém jamais poderá retirar-lhes.*<sup>15</sup>

Tanto na escola quanto no ambiente familiar, não passaria pela mente das crianças questionar, desobedecer ou contestar os pais ou professores. Disso resultaria pouco ou nenhum debate nas salas de aula, sendo os alunos pouco incentivados a participar ou expressar suas opiniões. À ausência de diálogo combinar-se-iam



apatia e pouca criatividade, numa atmosfera em que a criança teria pouco ou nenhum tempo livre para brincar ou participar de jogos que estimulem a imaginação.

A política do filho único, lançada pelo governo em 1976, como forma de controlar a explosão demográfica, teria agravado essa situação, segundo os críticos. Existem hoje cerca de 80 milhões de filhos únicos no país, conhecidos como “pequenos imperadores”, fazendo do núcleo familiar chinês uma equação de seis adultos para uma criança. As atenções dos pais e avós passaram a concentrar-se em um único indivíduo, no qual se depositam todas as esperanças de sustento futuro da família e/ou de ascensão social. O acirramento da concorrência pelo melhor desempenho escolar e as pressões que se exerce sobre as crianças têm gerado situações extremas, apontadas em estudos que alertam sobre o aumento da taxa de suicídio entre os estudantes chineses<sup>16</sup>.

Outro efeito colateral dessa política de filho único, a incidência de abortos aumentou a partir dos anos 1970, o mesmo ocorrendo com o abandono de crianças, em especial as do sexo feminino, gerando um processo de desequilíbrio entre gêneros. De acordo com o censo de 2010, 51,27% da população chinesa é formada por homens, e 48,73% por mulheres. A proporção homem/mulher entre recém-nascidos, no entanto, é de 118,06 meninos para cada 100 meninas – resultado mais elevado do que o obtido no censo de 2000, quando tal proporção era de 116,86.

Nessas circunstâncias, analistas sugerem que o risco de instabilidade social tende a aumentar, o que levou o governo a promover maior igualdade entre os sexos em termos de emprego e salários, dedicando mais atenção às meninas<sup>17</sup>.

Na área educacional, a situação se reflete em casos que têm sido divulgados pela imprensa. Nos últimos anos, uma série de matérias sobre universidades que deram prioridade aos meninos, ao exigirem das meninas notas mais altas no *gaokao*, chamaram a atenção mundial e foram objeto de discussões no país<sup>18</sup>.

16 HANNUM, Emily

(Editor); PARK, Albert (Editor); *Education and Reform in China (Asia's Transformations)*, 2007.

17 Ante a publicação dos

resultados do censo de 2010, Ma Jiantang, Diretor do National Bureau of Statistics, declarou, durante conferência de imprensa organizada em 28 de abril de 2011: “*The gender ratio of 118.06 was still beyond the normal range and we must attach great attention to this problem and take more effective measures to promote sex equality in terms of employment and salary, while caring more for girls*”.

18 Entre essas matérias, ver

“Mulheres chinesas enfrentam barreiras para entrar na universidade”(Folha on line, 22/10/2012); e “China college admissions bias is testing girls’ patience” (*Los Angeles Times*, 20/02/2013).



O sistema educacional chinês também reproduz distorções relacionadas às desigualdades entre as zonas rural e urbana. Desde os anos 1950, o governo formalizou em lei o *hukou*, isto é, o registro obrigatório do local de residência de cada indivíduo, prática chinesa que remonta à época imperial. Cada pessoa passou a estar atrelada ao seu local de origem, o que, na prática, determinou formalmente grupos residenciais distintos e, em certa medida, congelou as disparidades. A política, adotada, entre outras razões, para garantir maior controle do movimento populacional e impedir o crescimento acelerado das cidades em detrimento do campo, tem hoje sérias implicações na vida cotidiana. É com base no *hukou* que cada cidadão “existe” perante o Estado<sup>19</sup>. Teoricamente, a lei determina que o acesso aos serviços de educação e saúde esteja diretamente vinculado a esse registro, ou seja, somente seja oferecido no perímetro do local de residência, e não em outra cidade ou província. Deve-se ter presente que o *hukou* tampouco permite obter emprego ou receber qualquer benefício social (saúde, alimentação ou outro) fora da área geográfica em que o registro original foi feito.

Como o orçamento que o governo reserva para cada escola é em grande parte baseado no *hukou* (a partir do número de alunos registrados pelas autoridades como residentes no distrito escolar), as escolas acabam por exigir o pagamento de taxas extras de matrícula das crianças oriundas de famílias migrantes, como forma de compensar seu limite orçamentário. Como geralmente tais famílias têm renda inferior à das famílias das zonas urbanas desenvolvidas, não dispõem de condições de arcar com as despesas, sendo condenadas a escolas privadas para crianças migrantes, cujo ensino é de qualidade inferior<sup>20</sup>.

O problema é reconhecido pelo governo como um dos principais empecilhos para o estabelecimento de uma sociedade mais justa, com menor desequilíbrio entre a cidade e o campo. De acordo com dados oficiais, havia, em 2012, 13,9 milhões de crianças de famílias rurais migrantes recebendo educação nas cidades, o que significa 9,7% do total. Segundo esses mesmos dados, a maioria desses alunos frequenta escolas públicas<sup>21</sup>.

19 CHENG, Tiejun; SELDEN, Mark. *The Origins and Social Consequences of China's Hukou System*. Cambridge University Press, 1994.

20 “Education for All Global Monitoring Report 2010”, UNESCO.

21 White Paper “Progress in China's Human Rights in 2012”. Information Office of the State Council, maio de 2013.



## A AÇÃO GOVERNAMENTAL E NÃO GOVERNAMENTAL NO FOMENTO DA EDUCAÇÃO

O governo chinês tem buscado atuar com base em metas e diretrizes, bem como pelo aumento substancial dos recursos orçamentários canalizados para a área educacional, como demonstra o “Plano para Reforma e Desenvolvimento de Médio e Longo Prazo da Educação 2010-2020”. As despesas com educação cresceram de 1,2 trilhão de yuans em 2010 (cerca de 200 bilhões de dólares) para 2,1 trilhões de yuans em 2012 (cerca de 345 bilhões de dólares), com aumento maior para as áreas rurais. Em linha com as diretrizes estabelecidas, o governo implantou um sistema de assistência a estudantes com dificuldades financeiras que prevê subsídios anuais de cerca de 100 bilhões de yuans (cerca de 16,3 bilhões de dólares), de modo a cobrir os gastos necessários da pré-escola à pós-graduação. No momento, estima-se que 80 milhões de estudantes sejam beneficiários dessa assistência.

Investir no desenvolvimento das regiões mais carentes e evitar o agravamento da urbanização descontrolada estão entre as prioridades atuais do governo chinês. Ao garantir melhores condições de estudo para as crianças e jovens em zonas remotas ou pouco desenvolvidas, o Estado tenta manter as famílias no campo. Em 2012, cerca de 120 milhões de estudantes rurais puderam beneficiar-se da isenção do pagamento de taxas de matrícula e despesas com livros e material escolar. O governo também lançou um plano para melhorar a qualidade da alimentação (merenda escolar) dos estudantes rurais. No final de 2012, o plano já contava com um fundo especial de 19,1 bilhões de yuans, atingindo 30 milhões de alunos. A construção e a melhoria de dormitórios e cantinas nas escolas rurais também têm sido objeto de atenção desde 2010, com investimentos totais de 29,7 bilhões de yuans.

Em outra frente, as escolas públicas têm recebido subsídios para equiparem-se com métodos modernos – *kits* multimídia são cada vez mais disponibilizados em escolas nas zonas urbanas e rurais – e desde





2010 o governo tem instalado antenas de satélites em escolas situadas em áreas remotas do país, facilitando a transmissão de informação e o ensino à distância.

As políticas de governo têm-se voltado também para cursos e escolas vocacionais, estimulando a criação de cursos independentes de informática, música, modalidades esportivas e idiomas, em especial inglês. Para favorecer esses cursos, diversas leis foram promulgadas, desde o início da década, com vistas a incentivar a ação de organizações não governamentais e instituições particulares sem fins lucrativos, tendo como alvo sanar as lacunas do setor educacional. Em 2003, foram promulgadas a Lei da Educação Facilitada por Organizações Sociais e as Regras de Cooperação Sino-Estrangeira para a Administração de Escolas, que abriram caminho para a criação de cursos, escolas e universidades em sistema de *joint venture*<sup>22</sup>. De acordo com a legislação, instituições de ensino chinesas e estrangeiras podem cooperar, desde que não estejam sob o regime público de educação compulsória, e com exceção de categorias educacionais específicas, como cursos voltados para militares, polícia e educação política ou religiosa. As instituições sem fins lucrativos recebem a mesma política preferencial de impostos que as escolas públicas, e suas atividades são facilitadas em áreas menos desenvolvidas.

Um exemplo de experiência bem-sucedida é o trabalho implementado pela organização Teach for China, cujo fundador, o professor norte-americano Andrea Pasinetti, foi reconhecido pela revista *China Newsweek* como o cidadão estrangeiro mais influente na China em 2011. Partindo do princípio de que as diferenças entre os povos são menos profundas do que sugerem suas interações, a organização financia o recrutamento de jovens líderes norte-americanos e chineses, que são enviados para ministrar aulas em escolas carentes em províncias rurais da China durante dois anos. Tais escolas são escolhidas com a participação de autoridades governamentais locais. O programa engloba ensinamentos teóricos e práticos, voltados para estimular as crianças camponesas a

22 KIPNIS, Andrew B. *Governing Educational Desire: Culture, Politics, and Schooling in China*. University of Chicago Press, 2011.



buscarem soluções para suas próprias comunidades. Além de introduzirem o conceito de *spare time*, momento em que os alunos são estimulados a usar a criatividade e desenvolver atividades que lhes dêem prazer, esses docentes encorajam o trabalho em grupo, método pouco usual nas salas de aula chinesas.

## CONCLUSÃO

A evolução do sistema educacional na China sempre esteve intimamente relacionada às transformações políticas do país. A forte influência do Estado, inerente ao regime comunista, é ainda sentida em todas as instâncias, trazendo, segundo analistas, vantagens, como a existência de legislação abrangente, voltada para todos os setores e regiões, e desvantagens, como o peso da burocracia e a morosidade ao implementar as reformas na prática.

O governo central tem procurado reagir às críticas, que se originam, antes de tudo, na própria sociedade chinesa. Analisadas detalhadamente, as políticas e diretrizes do “Plano para Reforma e Desenvolvimento de Médio e Longo Prazo da Educação 2010-2020” têm como pano de fundo a necessidade de renovar e garantir a mesma base educacional e cultural a todos os cidadãos, assegurar a identidade da nação e, ao mesmo tempo, adequar-se às diferenças, inevitáveis em um país repleto de minorias étnicas. Buscar soluções para as dificuldades suscitadas pelo gigantesco território, pela enorme população, e pela dimensão da tradição de sua cultura milenar e, ao mesmo tempo, explorar ao máximo as vantagens dessa mesma magnitude, é um desafio de proporções únicas.

De modo geral, as inovações no sistema educacional chinês têm sido amplas, mas graduais, inspiradas pela ideia de arejar o modelo para evitar o rompimento do *status quo*. Não surpreende que a frase atribuída a Deng Xiaoping – “é preciso atravessar o rio sentindo as pedras” – continue a ser lembrada como referência para as experiências atualmente implementadas no sistema educacional do país,



remetendo à ideia de que as medidas governamentais terão de ser adaptadas conforme os resultados obtidos a cada etapa.

O problema, todavia, segundo os analistas, é que, embora reconheçam o crescente enfraquecimento do paradigma socialista chinês, no qual a educação foi vista, por décadas, como meio para a construção de um Estado forte, tanto o governo quanto a sociedade ainda discutem pouco as consequências negativas causadas pelo sistema e suas possíveis implicações em conflitos interpessoais. Verificam-se, cada vez mais, análises acadêmicas e artigos publicados pela imprensa alertando sobre a ausência de diálogo nas escolas, a pouca criatividade e a massificação do conhecimento por métodos de memorização como elementos que contribuem para uma sociedade pouco flexível e cada vez mais individualista<sup>23</sup>. Explorar essas críticas de maneira positiva parece essencial para que as transformações do sistema educacional atualmente em curso se tornem de fato eficazes para promover tanto a equidade entre as pessoas quanto os objetivos orientados para a melhoria da sociedade, como almeja o governo.

Mantidas as devidas proporções, também o Brasil tem de lidar com as vantagens e desvantagens de suas dimensões continentais e sua grande população, com disparidades sociais e regionais. Ambos os países precisam superar etapas em busca do desenvolvimento. As oportunidades de cooperação na área educacional não devem, portanto, ser negligenciadas. Embora a maior parte da atual cooperação sino-brasileira esteja concentrada na educação superior, com intercâmbio de estudantes e professores e a realização de pesquisas conjuntas, as experiências dos dois países na esfera da educação básica também podem abrir possibilidades de troca de informações e contribuir para uma melhor compreensão recíproca das duas culturas, a partir das crianças, dos jovens e dos docentes.

23 Ember Swift, colunista do site [China.org.cn](http://China.org.cn), resume as críticas ao sistema educacional chinês de acordo com essa perspectiva em "China's education system impacts on how people act", 28/10/2012.

**Simone Meira Dias** é diplomata lotada na Embaixada do Brasil em Pequim.

# *Cingapura*

---

*Educação em Cingapura: sucessos e desafios*



## Educação em Cingapura: sucessos e desafios

Luís Fernando Serra

Octavio Lopes

### INTRODUÇÃO: ÍNDICES DA EDUCAÇÃO EM CINGAPURA

Alguns dos principais índices internacionais utilizados na aferição da qualidade da educação situam os ensinos básico e médio de Cingapura entre os melhores do mundo. O *Global Competitiveness Report 2012-2013*, publicado pelo Fórum Econômico Mundial, apresenta as seguintes classificações para a educação, no país, levando em conta indicadores pesquisados em todos os países do mundo<sup>1</sup>:

Indicador	Classificação
Qualidade do sistema educacional	3
Qualidade da educação em Matemática e Ciências	1
Qualidade da gestão escolar	6
Acesso à internet nas escolas	5
Qualidade da educação básica	4
Matrícula na educação básica	1

Cingapura também se destacou na última edição do Programa para Avaliação Internacional do Estudante (PISA), da OCDE, que analisa o desempenho de estudantes de 15 anos de idade em Leitura, Matemática e Ciências, obtendo a terceira colocação, entre 70 países avaliados. O rendimento dos alunos cingapurianos foi qualificado como “significativamente acima da média dos países da OCDE” nesses indicadores<sup>2</sup>. Observe-se que os alunos cingapurianos mostraram-se, em média, bastante superiores aos seus homólogos do Reino Unido, no quesito Leitura (em língua inglesa). São jovens cujos pais têm domínio irregular desse idioma e cujos avós virtualmente o desconheciam.

1 OECD, *The Global Competitiveness Report 2012-2013*, pp. 318-319.

2 OECD – PISA 2009.



Os alunos de nível básico e médio de Cingapura chamam a atenção, em particular, por seu desempenho em Matemática, o que levou autoridades da administração pública de vários países a examinarem, nos últimos 15 anos, as causas deste sucesso. Atualmente, a matemática de Cingapura (*Singapore math*) é empregada no sistema de ensino público do Chile e em mais de 600 escolas dos Estados Unidos. O Departamento de Educação dos EUA louvou os benefícios do currículo matemático de Cingapura no relatório *The Final Report of the National Mathematics Advisory Panel*, de 2008<sup>3</sup>, indicando o sistema adotado no país como modelo a ser seguido. O método, desenvolvido em Cingapura a partir de teses pedagógicas de Jerome Bruner, Richard Skemp e Zoltan Diens<sup>4</sup>, tem como prerrogativas a utilização de gráficos na exposição heurística e na resolução de problemas, bem como o aprofundamento dos conceitos matemáticos fundamentais, em detrimento da memorização de fórmulas e de rotinas<sup>5</sup>.

Nas décadas de 1950 e 1960, Cingapura tinha índices educacionais semelhantes aos dos países do Oeste Africano, com altas taxas de analfabetismo e evasão escolar. Hoje, a Cidade-Estado serve de modelo para países desenvolvidos aprimorarem seu ensino. Neste artigo, delineamos as principais medidas tomadas pelo governo de Cingapura, desde a sua independência, para ampliar o alcance da educação básica e média e aumentar a qualidade do aprendizado. Não obstante a alta eficiência alcançada pelo sistema educacional cingapuriano, abordamos também aquele que constitui seu maior desafio: a questão do estímulo à criatividade e à capacidade de inovação, num país de cultura autoritária e de aversão ao risco.

## POLÍTICA, ECONOMIA E EDUCAÇÃO

Cingapura é uma Cidade-Estado com território de pouco mais de 700 km<sup>2</sup>, 5,3 milhões de habitantes, dos quais 3,8 milhões são cidadãos ou residentes. Nesse subgrupo, 74% são de chineses, 13,4% de malaios, 9,2% de indianos da minoria tâmil e 3,3% de outras etnias. O país não possui recursos naturais

3 Ver <http://www2.ed.gov/about/bdscomm/list/mathpanel/report/final-report.pdf>.

4 Pedagogos do século XX que, independentemente, desenvolveram teorias e técnicas de aprendizado construtivistas, nas quais o conhecimento matemático é construído pelos próprios estudantes, em vez de apenas transmitido pelo professor e recebido passivamente pelo aluno.

5 MARSHALL CAVENDISH INSTITUTE. *Prospectus*, 2013, p. 5.



nem terras agricultáveis. A questão do desenvolvimento, numa nação tão frágil e com universo social tão variado, é central para a própria manutenção do Estado. O crescimento econômico sempre foi encarado, portanto, como uma questão ligada à sobrevivência de Cingapura. A expressão “*politics of survival*” é frequentemente utilizada por lideranças locais e especialistas para explicar os contornos da política econômica e de educação.

Nesse contexto, a educação foi encarada, desde o começo da existência do país, como condição necessária para promover o crescimento econômico e o desenvolvimento. A conexão política-economia-educação determinou a centralização do modelo educacional nas mãos do Estado e a criação de fortes elos entre as políticas industriais e comerciais, por um lado, e educacionais e de treinamento profissional, por outro. O percurso do sistema de ensino reflete diretamente as modificações econômicas ocorridas no país, ao longo dos seus quase 50 anos de vida.

De 1965 até meados da década de 1970, Cingapura seguiu o modelo de plataforma de exportação para a industrialização (após breve período inicial de adoção da substituição de importações cepalina), seguindo à risca as prescrições do Banco Mundial. Era uma grande mudança de rumo, num país que se enxergava como nada mais que um entreposto comercial<sup>6</sup>. A educação era percebida, naquele momento, essencialmente como instrumento para o treinamento da mão de obra. Não foi esquecida a questão da unidade nacional, num Estado no qual o bojo da população reunia três etnias de culturas muito distintas entre si. Dois alicerces para o sistema foram então estabelecidos:

- a. bilinguismo combinando inglês e segunda língua, de acordo com a etnia do aluno (chinês, malaio ou tâmil), para permitir a modernização da mão de obra e a comunicação entre todos os cidadãos, sem desprezar as três culturas predominantes, sobretudo o malaio, idioma da população nativa escolhido como língua nacional;

6 GOH & GOPINATHAN, 2006, p. 6.



- b. ênfase em Matemática, Ciências e outras matérias técnicas, a fim de preparar os futuros profissionais para o mercado de trabalho<sup>7</sup>. Nessa fase, o governo envidou grandes esforços na construção de novas escolas e na contratação de professores. Oitenta e três novos colégios foram criados em poucos anos, um por mês em média, um número expressivo levando-se em conta que o país contava, à época, com 1,7 milhão de habitantes<sup>8</sup>. Outro elemento importante na compreensão da experiência de Cingapura é a grande importância que a instrução adquiriu no imaginário da população. Disseminou-se rapidamente entre os cidadãos da Cidade-Estado a ideia de que o sucesso profissional dependia da aquisição de instrução. A demanda pelo ensino foi tão grande, já naquele momento, que a universalização do ensino básico (não do médio) foi obtida quase instantaneamente, ainda na segunda metade da década de 1960, sem que a educação fosse exigência compulsória<sup>9</sup>.

Conjuntamente com a expansão da rede escolar, aumentou o recrutamento e o treinamento de novos professores, centralizado no Teacher's Training College, instituição criada ainda nos tempos coloniais (1950), pelos ingleses. A fim de facilitar o aperfeiçoamento de docentes, foi introduzido programa de reciclagem em meio período, que possibilitou aos professores que ensinassem no turno da manhã e fossem capacitados no turno da tarde<sup>10</sup>.

Naquele momento, como hoje em dia, a educação em Cingapura era totalmente financiada pelo Estado, com exceção de algumas poucas escolas privadas. Já então, o governo estabeleceu programa de empréstimo de livros, que garantia aos alunos mais pobres acesso a material didático.

No que diz respeito à educação técnica, foi estabelecido, em 1968, que todos os alunos do sexo masculino inaptos academicamente para frequentar o ensino superior passassem por dois anos de estudo em matéria profissionalizante, sobretudo soldagem e

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 9.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 10.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 11.

<sup>10</sup> *Ibid.* p. 14-15.





operação de maquinário. Estava garantido, assim, o estoque de mão de obra para as nascentes indústrias de refino de petróleo, eletroquímica, eletromecânica, engenharia de precisão e metalurgia. Essa foi a linha adotada até o fim dos anos 1970 e culminou com criação do Vocational and Industrial Training Board (VITB), que passou a oferecer cursos de eletrônica, circuitos elétricos, reparo de motores, refrigeração, encanamento, alvenaria e carpintaria<sup>11</sup>.

Em 1979, todavia, ocorreu a primeira mudança significativa no modelo, desde a independência, ocasionada pela constatação de que o desempenho dos alunos mantinha-se aquém do almejado. O sistema escolar era centralizado e rígido. Havia grande evasão na transição do ensino básico para o médio, principalmente dos alunos designados para frequentar a escola técnica. A incapacidade de seguir o percurso do ensino médio que levaria à universidade era vista como uma derrota para os alunos, que, por sentirem-se desestimulados, abandonavam os estudos. Ademais, os baixos índices gerais de proficiência em inglês, apesar de compulsório, e a baixa capacidade de leitura analítica também eram alarmantes<sup>12</sup>.

Ao mesmo tempo, ao longo da década de 1970, a economia cingapuriana havia passado por transformações. O setor industrial desenvolvera-se rapidamente, com ênfase em companhias de alta tecnologia. Em 1975, o país havia alcançado o pleno emprego, mas tinha escassez de engenheiros e especialistas em ciência e tecnologia. No final da década, o país estava em plena transição, de uma economia intensiva em mão de obra, para uma economia intensiva em capital. Um grande número de companhias multinacionais instalava-se em Cingapura e promovia altos investimentos em pesquisa e desenvolvimento.

Era, portanto, hora de as mudanças na estrutura produtiva do país determinarem o estabelecimento de nova política educacional. A partir de fins da década de 1970, o foco passou a ser a melhoria na qualidade de ensino, em vez de apenas o cumprimento de metas quantitativas. Em 1979, foi instituído o

11 *Ibid.*, p. 16-17.

12 *Ibid.*, p. 18.



Novo Sistema Educacional (New Education System – NES), que estabelecia três percursos nas escolas primárias e secundárias (no lugar de apenas dois), capazes de atender a crianças e adolescentes com diferentes habilidades. Foram instituídos três tipos diferentes de diplomas do ensino médio, dos quais apenas o de nível mais avançado permitia o ingresso nas universidades do país. Os demais diplomas permitiam o ingresso em instituições politécnicas ou vocacionais, para cursos de um a três anos de duração, de caráter profissionalizante<sup>13</sup>.

A ênfase na qualidade do ensino deu resultados. A reestruturação em três percursos diferenciados, cada qual com suas especificidades e adaptado aos interesses e objetivos dos vários alunos, fez com que os índices de evasão escolar caíssem drasticamente. As linhas mestras instituídas na década de 1960 estavam agora mais bem estabelecidas: currículo nacional unificado, bilinguismo, educação moral centrada na unidade nacional, ênfase em Ciência e Matemática, e diferentes percursos acadêmicos, de acordo com o desempenho do aluno. A partir desse momento, o ensino do país começou a avançar a passos largos no sentido de alcançar a alta eficiência que hoje se vê.

Na década de 1990, Cingapura ingressou no grupo dos países de economia baseada em conhecimento (*knowledge-based economy*). O conceito foi introduzido em relatório da OCDE, de 1996, para definir nações cuja economia é impulsionada, em larga medida, pela criação e difusão de conhecimento, com o objetivo precípua de aumentar a competitividade da indústria e de garantir o estoque de conhecimento e de mão de obra especializada<sup>14</sup>. Intensificaram-se, nesse período, os investimentos na infraestrutura escolar. De 1997 a 2005, cerca de US\$ 1,56 bilhão foram investidos na introdução de equipamentos de informática nas escolas e o Ministério da Educação estipulou que pelo menos 30% do currículo escolar deveria ser ensinado empregando-se ferramentas tecnológicas<sup>15</sup>.

O conjunto de políticas governamentais para a educação adotadas desde a independência teve como

13 *Ibid.*, p. 27. O sistema tripartite é mantido até hoje.

14 DEBNATH & YOKOYAMA, 2009, p. 20.

15 TAN & GOPINATHAN, 2010, p. 2.



resultado um dos sistemas educacionais mais eficientes do mundo, como atestam os índices internacionais mencionados na introdução. A partir da década de 1990, introdução em massa da informática nas escolas contribuiu para tornar os estudantes cingapurianos adaptados às demandas cibernéticas do mundo contemporâneo.

Esforços foram feitos no sentido de reduzir a rigidez do currículo, estimular o pensamento crítico e habilidades de comunicação, bem como desenvolver talentos individuais. Os resultados dessas medidas foram excelentes, no que diz respeito à absorção de tecnologias e de habilidades cognitivas de comunicação, mas pouco efetivos no estímulo à criatividade e à inovação, que permanecem sendo o maior desafio do sistema educacional de Cingapura, como veremos abaixo.

### DESAFIOS ATUAIS DO SISTEMA EDUCACIONAL CINGAPURIANO

Nas últimas três décadas, o crescimento econômico tornou-se estreitamente vinculado à capacidade de promoção de inovação tecnológica. A necessidade de criar novas tecnologias, para serem utilizadas na elaboração de produtos e serviços de ponta e manter a competitividade em nível global, é contínua. Sempre com vistas a promover a eficiência econômica, o governo de Cingapura preocupou-se, sobretudo a partir de meados da década de 1980, em estabelecer um currículo que contribuísse para ampliar a habilidade de resolver problemas de maneira criativa, favorecendo a improvisação e a inovação.

A ênfase exagerada em disciplinas técnicas havia levado à formação de profissionais afeitos ao pensamento mecânico e pouco adaptados ao ambiente ágil do mundo corporativo moderno. Foi constatado, naquele momento, que o profissional formado pelas escolas e universidades do país tinha pouca iniciativa, grande aversão a riscos e insuficiente capacidade de adaptação a situações inesperadas. Em suma, faltava criatividade aos cingapurianos.



Com vistas a enfrentar esse problema, o governo determinou medidas curriculares e de gestão escolar, para que o ensino básico e o médio contribuíssem para a formação de profissionais que combinassem eficiência e criatividade. A partir de 1985, o Ministério da Educação buscou fazer ajustes para dar mais flexibilidade aos currículos e atribuir maior autonomia a escolas e professores, a fim de que disciplinas artísticas, culturais e desportivas fossem oferecidas aos estudantes, como eletivas. Em 1988, o governo concedeu às escolas flexibilidade para recrutar, conceder gratificações a professores e administrar o currículo<sup>16</sup>.

Em 1997, ainda como parte da mesma tendência, foram feitas as seguintes modificações: a) maior ênfase no processo de ensino do que nos resultados, na avaliação das escolas; b) revisão dos modelos de avaliação adotados; c) ensino de pensamento crítico e criativo como parte do currículo; e d) redução do conteúdo transmitido ao aluno<sup>17</sup>.

Contudo, durante o mesmo período (i.e., desde meados da década de 1980), no que pode ser considerado um movimento *contra* as medidas mencionadas acima, foi estimulada a competição entre escolas, através do estabelecimento de avaliações de âmbito nacional, nos níveis básico e médio (6ª, 10ª e 12ª séries), e a criação de *rankings* de escolas e de alunos. No fim das contas, os estímulos para aumentar o desempenho e a eficiência dos alunos na realização dos exames nacionais foram mais fortes do que aqueles para promover a criatividade e a inovação. As escolas tornaram-se virtualmente cursos preparatórios para as provas, aproveitando cada espaço disponível na grade curricular para treinar seus estudantes nas habilidades requisitadas nos testes padronizados. Isto criou a situação qualificada por Tan & Gopinathan (2010, p. 1) como *marketization of education*, na qual há intensa competição entre instituições de ensino por melhor desempenho nos exames.

Outro efeito da exacerbação da mentalidade mercadológica foi a criação de numerosos cursos preparatórios (paralelos às escolas regulares) para os

16 GOH & GOPINATHA, 2006, p. 44.

17 TAN & GOPINATHAN, 2010, p. 2.



diversos exames a que os alunos cingapurianos devem submeter-se ao longo da vida escolar.

Desde o início do básico, muitos alunos são matriculados em cursos de reforço vespertinos, em que são treinados e condicionados a se conformarem aos critérios de avaliação das provas do governo<sup>18</sup>. As crianças acabam por frequentar a escola em período integral, até as 18h ou 19h, com reduzido tempo para desenvolverem atividades recreativas, desportivas, artísticas e sociais. Também é seriamente prejudicado o ócio produtivo, momento solitário de reflexão, em que a imaginação encontra-se livre para explorar e criar.

O fenômeno das aulas de reforço assemelha-se ao dos cursinhos pré-vestibulares no Brasil, com a diferença de que aquelas duram toda a fase escolar dos jovens e estabelecem patamares de pressão sem paralelo no universo educacional brasileiro. O resultado são profissionais altamente eficientes em tarefas mecânicas e padronizadas, nas quais o universo de possibilidades está bem delimitado e as normas são claras. A capacidade de inovar e explorar possibilidades diferentes fica, porém, seriamente prejudicada, como atestam inúmeros testemunhos dos profissionais estrangeiros que interagem com cingapurianos no ambiente de trabalho.

A preponderância da cultura chinesa, que valoriza a autoridade, a estabilidade e a conformação social, é fator adicional que influencia no sentido de condicionar os estudantes a pensarem de acordo com padrões predeterminados. Também é parte da cultura oriental a forte repreensão social pelo fracasso (profissional ou pessoal), o que diminui a propensão a assumir riscos e a buscar modos de pensar alternativos. Com isso, fica prejudicado o espírito empreendedor do jovem cingapuriano, que, em compensação, responde prontamente a estímulos competitivos como indicadores de eficiência, *rankings*, notas ou qualquer outro tipo de avaliação quantitativa.

18 Observe-se que os exames nacionais, por sua vez, seguem os padrões dos testes internacionais, o que explica, em parte, o grande sucesso alcançado pelos alunos de Cingapura nas principais avaliações globais de desempenho.



O governo de Cingapura mantém o discurso de que é necessário maior estímulo para o pensamento crítico e inovador, mas hesita em dar passos decisivos para ampliar significativamente os espaços extracurriculares para a expressão da individualidade artística e intelectual. Tampouco mostra determinação para limitar o nível de pressão a que os jovens são submetidos.

### CONCLUSÃO

A inclusão da educação na estratégia cingapuriana de industrialização e de crescimento econômico levou ao desenvolvimento de um sistema de ensino altamente eficiente e ranqueado entre os melhores do mundo. Os indicadores econômicos de Cingapura são vigorosos: quarta praça financeira do mundo, sede do escritório regional de numerosas empresas multinacionais, terceiro maior PIB *per capita* do mundo, entroncamento de transporte e de comunicação de nível global etc. Esses dados são decorrência direta dos volumosos investimentos em educação desde a independência, que geraram força de trabalho local de elevado padrão, preparada para atuar no âmbito de uma economia altamente internacionalizada e informatizada. A questão da criatividade continua em aberto. Esse será um tema de crescente relevância na agenda política-econômica-educacional do país, com todos os fatores culturais e políticos que envolve. As bases para a sua superação, todavia, estão lançadas: um sistema educacional consolidado, bem mapeado e administrado, cujas dificuldades podem ser detectadas e medidas com facilidade.

### BIBLIOGRAFIA

DEBNATH, Sajit Chandra; YOKOYAMA, Kenji. "Developing competitive scientific infrastructure for knowledge-based economies in Southeast Asia: a comparative study of Malaysia and Singapore". In: *Ritsumeikan Annual Review of International Studies*, 2009, vol. 8, pp. 19-45.



DEPARTMENT OF EDUCATION (USA). *The Final Report of the National Mathematics Advisory Panel*. Disponível em: <http://www2.ed.gov/about/bdscomm/list/mathpanel/report/final-report.pdf>.

DEPARTMENT OF STATISTICS (Singapore). *Singapore in Figures*, 2013.

GOH, Chor Boon; GOPINATHAN, S. "The development of education in Singapore since 1965". In: *Asia education study tour of African policy makers*, junho de 2006.

HOVEN, John; GARELICK, Barry. *Singapore Math*. Educational Leadership. Novembro de 2007.

MARSHALL CAVENDISH INSTITUTE. *Prospectus*, 2013.

TAN, Jason; GOPINATHAN, S. "Education reform in Singapore: towards greater creativity and innovation". *NIRA Review*. Summer 2010.

OECD – PISA 2009. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/46643496.pdf>.

WORLD ECONOMIC FORUM. *The Global Competitiveness Report 2012-2013*. Disponível em: [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_GlobalCompetitivenessReport\\_2012-13.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport_2012-13.pdf)

**Luís Fernando Serra** é Embaixador do Brasil em Cingapura.

**Octavio Lopes** é diplomata lotado na Embaixada do Brasil em Cingapura.

---

# ***Colômbia***

---

*O sistema de ensino colombiano*





## O sistema de ensino colombiano

Antonino Lisboa Mena Gonçalves

Shirley Rodríguez Parra

### INTRODUÇÃO

Na Colômbia, a educação é definida como um processo cultural, pessoal e social permanente, baseado numa concepção integral da pessoa humana, sua dignidade, seus direitos e seus deveres.

O artigo 67 da Constituição Política da Colômbia estabelece que “a educação é um direito do indivíduo e um serviço público que tem uma função social e que busca o acesso ao conhecimento, à ciência, tecnologia e outros bens e valores culturais”<sup>1</sup>.

Os níveis da educação básica e média na Colômbia são: a) O *preescolar*, que compreende mínimo de um nível obrigatório; b) a *educación básica*, com uma duração de nove níveis que se desenvolvem em dois ciclos: a *educación básica primaria*, de cinco níveis, e a *educación básica secundaria*, de quatro níveis; e c) a *educación media*, com uma duração de dois níveis<sup>2</sup>.

1 CONGRESO DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA. *Constitución Política de Colombia 1991*. (on-line). 20/07/1991.

Disponível em: <http://www.banrep.gov.co/regimen/resoluciones/cp91.pdf>.

2 COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. *Niveles de la educación básica y media*. (on-line). 03/05/2013.

Disponível em: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-233834.html>.

Durante as duas últimas décadas, a Colômbia tem avançado na melhoria do acesso à educação, embora enfrente desafios como baixas taxas de conclusão do ensino secundário, desigualdade no acesso e baixa qualidade do ensino. Além disso, o conceito que o país tem recebido em avaliações internacionais e regionais mostra que ainda há um potencial considerável para melhora.

No que diz respeito ao ensino primário, a educação passou a ser obrigatória e pública na Colômbia desde o ano de 1920, embora a escolarização primária só tenha começado a aproximar-se da universalidade recentemente. Entre 1985 e 2005, a escolarização



primária líquida (MPN) aumentou de 65% para 90%. Em 2007, a escolarização primária bruta atingiu 119%. No mesmo período, a taxa de conclusão do ensino primário cresceu para quase 100%, e a taxa de repetição primária, para 4%<sup>3</sup>.

### DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO ATUAL DA EDUCAÇÃO NA COLÔMBIA

#### A evolução da cobertura educacional

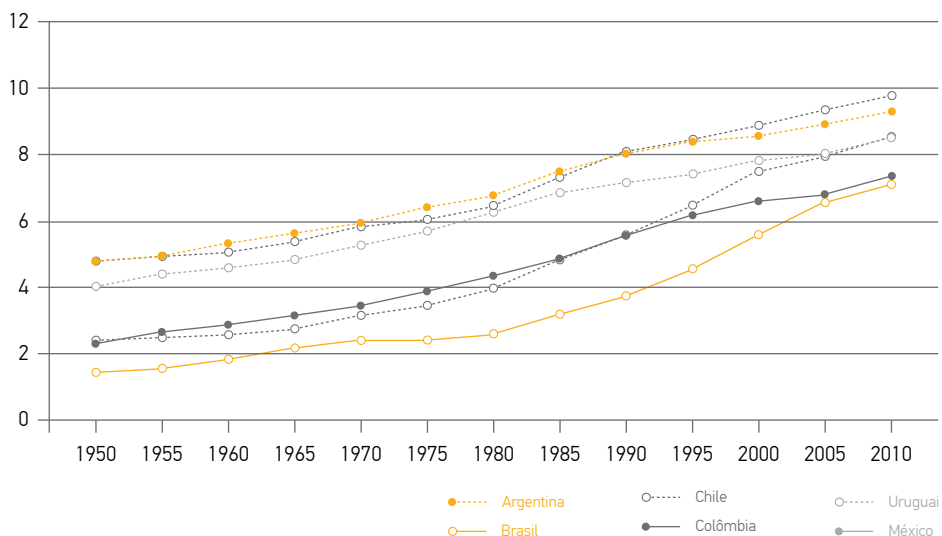
3 BARRERA-OSORIO, Felipe; MALDONADO, Dario; RODRIGUEZ, Catherine.

*Calidad de la Educación Básica y Media en Colombia: diagnostico y propuestas.* (on-line). Novembro de 2012. Disponível em: <http://goo.gl/L00WJ>.

#### *Cobertura bruta e líquida no ensino primário e secundário*

Nos últimos anos, a Colômbia teve avanços significativos na cobertura educacional. O quadro 1 mostra a média de escolaridade para pessoas com mais de 25 anos em seis países da América Latina, entre 1950 e 2010.

**Quadro 1** Média (em anos) de escolaridade para seis países latino-americanos



Fonte: Baseado em dados de Barro & Lee (2010).



A Tabela 1 mostra as taxas de escolarização bruta, líquida total e por níveis. Entre 2002 e 2009, na Colômbia, houve um aumento significativo na cobertura bruta e aumento moderado na taxa líquida de matrícula. A taxa de cobertura total bruta avançou de 90% para 105%; a taxa de cobertura líquida total aumentou de 84% para 90%. A diferença entre essas duas taxas mostra que os avanços mais importantes foram na cobertura do atraso educacional. Esse aumento levou a níveis adequados de cobertura atual na educação básica, mas, como mostra a mesma tabela, a cobertura em nível zero, no ensino secundário e médio, é ainda baixa, atingindo apenas 62%, 70% e 40%, respectivamente<sup>4</sup>.

**Tabela 1** Taxas anuais de matrícula bruta e líquida por nível na Colômbia, 2002-2009

Taxa de cobertura bruta					
	Pré-escolar	Primária	Secundária	Média	Total
2002	76	114	79	57	91
2003	89	116	84	61	94
2004		117	86	62	96
2005	95	118	89	65	98
2006	94	120	93	69	101
2007	90	119	96	71	101
2008	94	120	98	71	102
2009	91	121	102	76	105

Taxa de cobertura líquida					
	Pré-escolar	Primária	Secundária	Média	Total
2002	58	90	57	29	84
2003	54	88	58	30	86
2004	51	88	58	29	86
2005	62	91	62	34	88
2006	62	92	65	36	89
2007	60	90	67	38	89
2008	63	90	68	38	89
2009	62	90	70	40	90

4 BARRERA-OSORIO, Felipe; MALDONADO, Dario; RODRIGUEZ, Catherine. *Ibid.* p. 3.

Fonte: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.



Há diferenças regionais significativas na cobertura educacional. Por exemplo, enquanto na área urbana a cobertura básica bruta no ano de 2009 atingiu 110%, na área rural chegou a 90%. Da mesma forma, há diferenças mais marcantes entre os departamentos [estados]: enquanto os cinco departamentos com menor cobertura tiveram índice abaixo de 88% (Arauca, Guaviare, San Andrés, Vaupés e Vichada), os cinco departamentos de maior cobertura bruta superaram 112% (Bolívar, Cesar, Córdoba, Magdalena e Sucre).

A Tabela 2 mostra a cobertura média, bruta, líquida total e por níveis por departamentos nas cinco regiões da Colômbia, destacando as diferenças de ordens de magnitude, as quais são semelhantes às diferenças entre as áreas rurais e urbanas. Essas diferenças regionais também estão intimamente correlacionadas com diferenças étnicas.

**Tabela 2** Taxas anuais de cobertura bruta e líquida totais para as cinco regiões da Colômbia, 2002-2009

Região	Cobertura bruta					Cobertura líquida				
	2005	2006	2007	2008	2009	2005	2006	2007	2008	2009
Andina	98	100	100	100	103	89	90	89	88	89
Caribe	99	101	101	104	108	87	88	88	88	89
Amazonas	81	86	85	89	90	70	74	72	72	73
Pacífico	93	96	97	101	104	82	84	84	85	86
Orinoco	97	98	94	93	96	89	90	86	85	87

Fonte: Ministerio de Educación Nacional de Colombia

5 Os estratos socioeconômicos são uma ferramenta utilizada pelo Estado colombiano (Lei 142 de 1994, artigo 102) para classificar os imóveis residenciais em conformidade com as diretrizes do DANE, que leva em conta o nível de pobreza dos proprietários, a prestação de serviços públicos, a localização (urbana, rural), as aldeias indígenas, entre outros. Legalmente na Colômbia há seis estratos socioeconômicos. O mais baixo é 1 e o mais elevado é 6.

As diferenças entre a cobertura bruta e líquida, as altas taxas de repetência e desistência e os passos necessários para atingir níveis de cobertura total do país têm um efeito fundamental nos índices nacionais de pobreza e mobilidade social. Uma estatística simples que mostra o resultado dessas deficiências é a desigualdade entre o número de anos de educação alcançados pelos adultos colombianos, de acordo com sua condição socioeconômica, de modo que, em 2010, verificou-se que a média de anos de escolaridade de pessoas no “estrato<sup>5</sup> 1” é de 5,2 anos; para as pessoas de “estrato 6”, esse número chega a 12,7 anos.



É interessante também notar as diferenças entre as taxas de cobertura bruta e líquida. Usando dados de 1996-2002<sup>6</sup> vê-se que a taxa de repetência média do país é consideravelmente maior no setor informal do que no setor público; a maior parte das desistências ocorre no primeiro e sexto nível. Da mesma forma, uma análise das variáveis correlacionadas mostra que o excesso de idade e a repetência são riscos significativos para a deserção escolar<sup>7</sup>.

- 6 SARMIENTO, A.; ALONSO, C.; DUNCAN, G.; GARZÓN, C. *Evaluación de la gestión de los colegios en concesión en Bogotá 2000-2003*. DNP, Archivos de Economía 291, 2005.
- 7 GARCIA, S.; FERNANDEZ, C.; SANCHEZ, F. *Deserción y repetición en los primeros grados de la básica primaria: factores de riesgo y alternativas de política pública*. Gente Nueva Editorial, Ltda, 2010.
- 8 CONGRESO DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA. Ley 21 de 1982. (on-line). 22/01/1982. Disponível em: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4827>.
- 9 FODESEP é uma entidade vinculada ao Ministério da Educação, cujo objetivo principal é promover o financiamento de projetos de investimento de universidades públicas e privadas.
- 10 CONGRESO DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA. Ley 715 de 2001. (on-line). 21/12/2001. Disponível em: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4452>.

### *Financiamento da educação*

Os recursos para o funcionamento e o investimento em educação primária e secundária na Colômbia são regulamentados no orçamento do Ministério da Educação Nacional, que, entre outras funções, detalha as despesas para pessoal e manutenção, as transferências correntes para as Entidades Educativas Públicas e Privadas e as dotações para as despesas das universidades regionais.

Outro componente importante deste orçamento são os recursos obtidos por contribuições da Lei 21, de 1982<sup>8</sup>, (1% da folha de pagamento do setor público central e territorial), recolhidos pelo Ministério da Educação Nacional, para projetos de investimento de instituições educativas oficiais.

As fontes de financiamento para o ensino superior são o Orçamento Nacional, o Fundo para o Desenvolvimento do Ensino Superior, (FODESEP<sup>9</sup>), os orçamentos dos governos locais e as folhas das instituições de crédito interno e externo e de cooperação técnica.

A base do financiamento e organização da educação na Colômbia está na Lei 715, de 2001<sup>10</sup>. Com relação ao financiamento, a lei descreve a origem dos recursos e as diretrizes gerais que devem orientar a sua distribuição no país. No que diz respeito à organização do setor, a lei estabelece as responsabilidades dos diferentes atores do setor educativo.

O artigo 16 da lei supramencionada estabelece que o setor da educação é financiado através do Sistema Geral de Unidades (SPG), que distribui os recursos



entre os municípios e os distritos, com base na população atendida e na população a ser abordada em termos de eficiência e equidade<sup>11</sup>.

Com relação ao primeiro critério, a lei determina que a distribuição deve ser feita por meio de tipos de educação que levem em conta os níveis de ensino (pré-escolar, primário e secundário) em áreas urbanas e rurais. A fórmula específica para a alocação de recursos é fornecida em documentos CONPES<sup>12</sup> e tem variado ao longo dos anos.

A Lei 715 ainda prevê que os diretores ou gerentes de instituições de ensino têm autoridade para conduzir a preparação do Projeto Educativo Institucional (PEI), dirigir e distribuir o trabalho dos professores e administradores responsáveis, realizar a avaliação de desempenho anual de cada um deles, impor sanções disciplinares próprias do sistema de controle interno e gerir os recursos de incentivos e premiações.

De acordo com o Ministério da Educação Nacional, o corpo docente das escolas públicas é constituído por cerca de 314 mil professores, divididos em pré-escolar, primário e secundário. De acordo com os dados disponíveis, cerca de 75% do corpo docente na Colômbia é formado por graduados “normalistas” ou por “licenciados” em educação, enquanto os restantes 25% são profissionais de outras áreas.

### *Políticas e programas inovadores*

A Colômbia tem um histórico comprovado na inovação da educação. São alguns de seus programas:

O Programa **“Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar” (HC)** foi parte de uma política nacional mais ampla para a primeira infância, que procurava promover a assistência integral, educação, nutrição e serviços de saúde para crianças menores de cinco anos. A Colômbia recentemente implementou importantes reformas em sua política educacional, exigindo que novos professores demonstrem desempenho adequado e continuem avançando em sua carreira.

11 De acordo com a lei, os distritos e os municípios recebem recursos diretamente certificados de participação para a educação. Recursos para os municípios não certificados e distritos departamentais serão transferidos diretamente para o departamento.

12 O Conselho Nacional de Política Econômica e Social (CONPES) foi criado pela Lei 19 de 1958. É a maior instituição de planejamento nacional e serve como um órgão consultivo do governo em todos os aspectos do desenvolvimento econômico e social do país.



Quanto aos modelos de gestão escolar, o programa colombiano **“Escuela Nueva” (EN)**, mundialmente renomado, melhorou o estudo nas áreas rurais, onde os alunos podem progredir através de um currículo mais flexível, atraindo-os às escolas através da formação específica de professores e da adaptação às necessidades locais através de tomada de decisões democráticas e envolvimento da comunidade. O programa é um dos nove modelos de educação flexível pelos quais as escolas rurais podem optar por executar no âmbito do Programa de Educação Rural.

Além disso, com base no sucesso do **“Programa de Ampliación de la Cobertura de Educación Secundaria” (PACES)**, a Colômbia implementou uma estratégia para subsidiar escolas privadas através de bônus (vales) para atender alunos de baixa renda, melhorando o rendimento escolar. O país tem se inclinado gradualmente para a descentralização da prestação de serviços de educação, atribuindo aos governos locais responsabilidades a fim de garantir matrícula e financiamento adequados. Isso também permitiu que os governos locais administrassem seu desempenho escolar através de contratos, dos quais o mais conhecido é o “Programa de Concesiones de Bogotá”, uma estratégia que foi reproduzida em outras partes do país<sup>13</sup>.

13 BANCO MUNDIAL. *La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política (on-line)*. Fevereiro de 2009. Disponível em: [http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-121189\\_archivo.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-121189_archivo.pdf).

14 BARRERA-OSORIO, Felipe; MALDONADO, Dario; RODRIGUEZ, Catherine. *Op cit*, p. 3.

15 Apesar de existirem no país intervenções valiosas do setor privado essas experiências não tiveram maior impacto. Devido a isso esta seção concentra-se exclusivamente em políticas governamentais.

### *Sucessos e fracassos dos programas do setor da educação na Colômbia<sup>14</sup>*

Durante os últimos anos, a Colômbia implementou vários programas educativos de grande escala, com o objetivo fundamental de aumentar a cobertura e melhorar a qualidade da sua educação pública. Estes podem ser divididos em dois grupos: programas de subsídios à oferta e programas de subsídio à demanda. Os próximos itens resumem os principais resultados desses programas, nos últimos anos<sup>15</sup>.

#### *“Programa de Ampliación de Cobertura de la Educación Secundaria” (PACES)*

O PACES foi um programa desenvolvido entre 1991 e 1997, através do qual os alunos de baixa renda ganha-



vam bônus (vales). O programa foi financiado parcialmente pelo Banco Mundial, o qual atribuía os bônus (vales) a estudantes de escolas públicas selecionados por uma escola privada participante do programa. Nos casos em que a demanda por bônus (vales) superou a oferta, a distribuição foi feita por sorteio.

A permanência do aluno no programa dependia da sua aprovação no ano letivo. Durante sua vigência, mais de 125 mil bônus (vales) foram entregues, cujo total financeiro equivale a mais da metade do custo anual de uma escola privada nas principais cidades do país<sup>16</sup>.

#### *“Familias en Acción”*

O Programa “Familias en Acción” foi criado no ano de 2001 pela Colômbia, para “contribuir com a formação de capital humano nas famílias em situação de extrema pobreza”<sup>17</sup>.

O programa consiste em transferências de dinheiro condicionadas a que os menores de idade beneficiados cumpram metas predeterminadas em nutrição, saúde e educação. Seguindo o exemplo do programa mexicano “Oportunidades” e do brasileiro “Bolsa Escola”, as transferências são feitas para a mãe de cada criança. Originalmente, o programa abrangeu a população classificada no SISBEN<sup>18</sup> de “Estrato 1” (pobreza extrema), inferior a 100 mil habitantes. Com o passar do tempo, o programa se expandiu a quase todos os municípios do país.

#### *“Subsidios Condicionados a la Asistencia Escolar”*

Este programa, concebido pela Secretaria de Educação Distrital de Bogotá em 2005, tinha por objetivo aumentar a assistência e reduzir a deserção escolar e o trabalho infantil por meio de transferências condicionadas de dinheiro, semelhantes às do programa “Familias en Acción”. Com a finalidade de encontrar formas de aumentar seu impacto, a

16 SAAVEDRA, Juan Esteban; BETTINGER, Eric; KREMER, Michael; KUGLER, Maurice. *Efectos de largo plazo de las Becas PACES para la Educación Secundaria privada en Colombia. (on-line)*. Novembro de 2011. Disponível em: <http://goo.gl/UhuRR>.

17 DEPARTAMENTO PARA LA PROSPERIDAD SOCIAL. *Familias en Acción. (on-line)*. 09/05/2013. Disponível em: [http://www.dps.gov.co/Ingreso\\_Social/FamiliasenAccion.aspx](http://www.dps.gov.co/Ingreso_Social/FamiliasenAccion.aspx).

18 É o sistema de informação da Colômbia que identifica a população mais pobre potencial beneficiária de programas sociais.





Secretaria aplicou uma prova piloto com variações do programa, usando três subsídios diferentes em dois lugares diferentes de Bogotá:

1. Tipo 1 “Básica”: transferência mensal de \$ 30.000 (trinta mil pesos colombianos) se o aluno frequenta 80% das aulas de cada mês durante os dez meses do ano. O pagamento é depositado a cada dois meses numa conta bancária. O estudante perde os benefícios do programa se não supera dois anos escolares consecutivos, ou se não cumpre com o objetivo de assistência em dois bimestres consecutivos, ou se é expulso da escola;
2. Tipo 2 “Programa de Ahorro”: o aluno recebe \$ 20.000 (vinte mil pesos colombianos) para cada mês que atinge a meta de 80% de frequência nas aulas; o pagamento é depositado bimestralmente numa conta bancária. A diferença de \$ 10.000 (dez mil pesos colombianos), em comparação com o programa básico, é depositada e transferida para o aluno durante o período de inscrição para o próximo ano letivo. As condições do programa são as mesmas da versão básica;
3. Tipo 3 “Programa de Educación Superior”: o aluno recebe \$ 20.000 (vinte mil pesos colombianos) a cada mês que frequenta 80% das aulas; o pagamento é depositado bimestralmente numa conta bancária. Após a formatura, o aluno recebe \$ 600.000 (seiscentos mil pesos colombianos) se vai estudar numa instituição de ensino técnico ou superior; se prefere não estudar, o aluno pode solicitar o mesmo valor um ano após sua formatura.

O resultado desta prova piloto mostrou que os beneficiários do programa tiveram melhor frequência escolar, com mais possibilidades de cursar o próximo ano letivo e formar-se no ensino médio (4,0%), e eram candidatos mais prováveis a estudar numa instituição de educação superior ou técnica (23%)<sup>19</sup>.

19 BARRERA-OSORIO, Felipe; MALDONADO, Dario; RODRIGUEZ, Catherine. *Op cit.* p. 3.



*“Gratuidad”*

O programa de gratuidade foi implantado pela Secretaria de Educação Distrital de Bogotá, em 2004, com o fim de aumentar a cobertura reduzindo os custos da educação para os alunos de baixos recursos econômicos. O programa consiste em três elementos: i) eliminação de custos adicionais para estudantes de nível zero; ii) eliminação de custos adicionais para os alunos do ensino fundamental (1º ao 9º) classificados no SISBEN 1; e iii) eliminação de mensalidades e taxas adicionais para estudantes dos níveis 10 e 11 classificados no SISBEN 1 e redução de cerca de 50% nas mensalidades e custos adicionais para os alunos em 10º e 11º níveis classificados no SISBEN 2<sup>20</sup>.

Pode-se concluir que o programa aumentou a probabilidade em 3% para os alunos pertencentes à SISBEN 1, de ser matriculados na educação básica.

Nos níveis 10 e 11 do ensino médio, observa-se que a probabilidade do aumento das matrículas foi de 6% para os adolescentes pertencentes ao SISBEN 2, ainda que sem efeito comprovável sobre aqueles que pertencem ao SISBEN 1.

A gratuidade começou a estabelecer-se na Colômbia no ano 2008 para alguns grupos socioeconômicos, e generalizou-se no ano 2011. A generalização da gratuidade a partir de 2011 não gerou aumento nos recursos envolvidos, mas sim uma realocação das transferências às autoridades locais<sup>21</sup>.

*“Colegios en Concesión”*

O programa “Colegios en Concesión” foi estabelecido em 1999 pela Secretaria de Educação Distrital de Bogotá, a fim de utilizar as experiências das escolas privadas de qualidade na gestão das escolas públicas<sup>22</sup>. Bogotá construiu 25 escolas com uma capacidade de 800-1.200 estudantes em áreas de baixa renda e oferta educativa limitada para mais tarde licitar sua operação<sup>23</sup>.

20 BARRERA-OSORIO, F.; LINDEN, L.; URQUIOLA, M. *The effects of user fee reductions on enrollment: Evidence from a quasi-experiment*. Columbia University, Department of Economics, 2007 (Mimeo).

21 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO CAPITAL. *Balance de Gestión Sector Educación Bogotá Positiva: Para vivir mejor*. 2008-2012. (on-line). 30/09/2011. Disponível em: [http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECTOR\\_EDUCATIVO/INFORME\\_GESTION/2011/Informe%20Rendicion%20de%20Cuentas%20Sector%20Educativo%202011.pdf](http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/INFORME_GESTION/2011/Informe%20Rendicion%20de%20Cuentas%20Sector%20Educativo%202011.pdf).

22 RODRÍGUEZ, A. *Case study: Public school concession model of Bogotá*. Colombia, The World Bank, 2005.

23 SARMIENTO, A.; ALONSO, C.; DUNCAN, G.; GARZÓN, C. *Evaluación de la gestión de los colegios en concesión en Bogotá 2000-2003*. DNP, Archivos de Economía 291, 2005.



Neste regime, o *concesionario* tinha o compromisso por 15 anos com padrões de qualidade predeterminados, como oferecer programa educacional que incluía horário escolar único e programa nutricional. Por outro lado, o *concesionario* recebia um pagamento anual de cerca de USD 500,00 (quinhentos dólares americanos) por aluno<sup>24</sup>; no caso de metas não cumpridas durante dois anos consecutivos, o governo distrital poderia encerrar a concessão<sup>25</sup>. Ao contrário das escolas públicas tradicionais, nos “Colegios en concesión” o *concesionario* tem autonomia para gerir os recursos através do reitor, incluindo aqueles referentes ao pagamento de professores. A intenção desta autonomia era reduzir a rigidez administrativa das escolas públicas, gerar transferência de experiências de instituições privadas e criar economias de escala na gestão<sup>26</sup>.

“Proyecto de Educación Rural” (PER)

O “Proyecto de Educación Rural” (PER) é um dos maiores projetos educacionais adotados na Colômbia, inaugurado em 2002 com o apoio do governo e do Banco Mundial. O programa introduziu em diferentes *sedes educativas rurales* modelos educativos flexíveis concebidos tendo em conta as características particulares de seus alunos. O objetivo deste projeto era aumentar a cobertura e a qualidade da educação no setor rural e fortalecer a capacidade de gestão dos municípios e das escolas rurais.

Para atingir esses objetivos, o projeto ofereceu material didático especializado aos locais de ensino, o que continua sendo executado<sup>27</sup>.

A avaliação do seu impacto estudou a primeira das fases de intervenção e concluiu que o programa aumentou a taxa de aprovação em 4,7%, diminuiu as taxas de reprovação em 1,4% e a deserção escolar em 3,2%<sup>28</sup>.

Finalmente, os cálculos de custo-benefício indicam que o programa é altamente rentável, com uma taxa interna de retorno (TIR) de cerca de 20%.

24 RODRÍGUEZ, A. *Op cit.* 2005, p. 9.

25 Cartagena, Medellín e Valle introduziram programas de educação contratados com alguns elementos semelhantes a Bogotá (Banco Mundial, 2006). Uma avaliação de Medellín foi realizada por Barrientos e Rios (2007).

26 PAVA, C. *Los colegios en concesión de Bogotá: ¿Cuál ha sido su efecto sobre el desempeño de sus estudiantes?*, 2010 (Mimeo).

27 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Proyecto de Educación Rural-PER*. (on-line). 09/05/2013. Disponível em: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82776.html>.

28 RODRÍGUEZ, A. *Op cit.* 2005, p. 9.



*“Computadores para Educar” (Cpe)*

O programa foi liderado pelo Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, o maior fornecedor de TIC nas entidades educativas públicas colombianas; desde 2000 ele permitiu acesso a computadores a mais de 3 milhões de estudantes, em 14.349 instituições de ensino. O programa foi dividido em três fases: a primeira, de acesso, onde se oferecia à escola um computador para cada 20 alunos; a seguinte para a formação de professores a fim de gerar conhecimentos básicos sobre TIC; a última fase, para a manutenção e substituição dos computadores.

Resultados de uma análise do programa sugerem que ele foi capaz de aumentar o número de computadores em instituições acadêmicas e seu uso pelos alunos<sup>29</sup>.

No entanto, não há resultados significativos nas provas de linguagem ou de matemática, com exceção dos resultados encontrados para os alunos do nono nível. Numa segunda avaliação, concluiu-se que o programa diminuiu a deserção escolar (5,9 pontos percentuais) e aumentou a média das provas (0,14 desvios padrão) e o ingresso ao ensino superior<sup>30</sup>.

**CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS DO SISTEMA DE ENSINO NA COLÔMBIA**

A responsabilidade da organização, regulamentação e administração do sistema de ensino é dividida entre os 32 departamentos da Colômbia, dez distritos especiais, 1.078 municípios e o Ministério da Educação Nacional. Os municípios são diferenciados através de certificações, onde os municípios “certificados” podem administrar seus próprios serviços de educação, enquanto nos municípios “não certificados” os serviços de educação são administrados pelos departamentos em que estão localizados. A Tabela 3 mostra uma visão geral da divisão de responsabilidades entre todas estas entidades.

29 BARRERA-OSORIO, F.; LINDEN, L. *The use and misuse of computers in education: evidence from a randomized experiment in Colombia*. Policy Research Working Paper Series 4836, The World Bank, 2009.

30 BARRERA-OSORIO, F.; LINDEN, L. *Ibid.* 2009, p. 11



**Tabela 3** Responsabilidade institucional da gestão educativa na Colômbia

Ministério de Educação Nacional	Departamentos	Municípios certificados e distritos especiais
Formula políticas e objetivos para o desenvolvimento do setor da educação;	Presta assistência técnica aos municípios;	Gerencia a prestação dos serviços educativos;
Determina metas sistêmicas e diretrizes curriculares;	Inspeciona e monitora o setor da educação, incluindo a cobertura e a qualidade;	Produz e fornece informação de qualidade no setor da educação;
Desenvolve o sistema de avaliação e o incentivo;	Participa com seus próprios recursos na prestação de serviços de educação e infraestrutura;	Transfere professores entre escolas dentro de sua jurisdição;
Estabelece as regras para a organização e prestação dos serviços de educação;	Transfere recursos do SGP aos municípios não certificados.	Financia a infraestrutura e os investimentos de qualidade;
Dispõe sobre a prestação de serviços da educação;		Os departamentos são responsáveis por estas tarefas no caso em que os municípios não sejam certificados.
Define as tabelas salariais dos professores e as regras de avaliação;		
Determina, a cada ano, o valor que o Sistema Geral de Participações (SGP) financiará por aluno;		
Distribui os recursos do SGP;		
Promove, apoia, coordena e avalia os programas de investimento nacionais, que são financiados pelo SGP;		
Avalia a gestão financeira e administrativa do setor da educação dos governos locais e seu impacto sobre a comunidade;		
Oferece assistência técnica e administrativa aos governos locais.		

Fonte: Sánchez (2006), Escritório Internacional de Educação da UNESCO, Banco Mundial (2007).

31 CONGRESO DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA. Ley 80 de 1993. (on-line). 28/10/1980. Disponível em: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=304>.

Para resolver os problemas de cobertura, a Constituição Política da Colômbia de 1991 permitiu que os governos locais contratassem os serviços de educação com fornecedores privados, desde que o governo central mantenha sua regulação, controle e supervisão. Várias leis definiram o quadro jurídico da contratação privada dos municípios e dos departamentos: (i) a Lei 80, de 1993<sup>31</sup> (Lei de Licitações e Contratos Públicos), regula os contratos públicos e inclui os direitos, deveres e



- 32 CONGRESO DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA. Ley 60 de 1993. (on-line). 12/08/1993. Disponível em: <http://www.alcaldia bogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=274>.
- 33 CONGRESO DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA. Ley 115 de 1994. (on-line). 08/02/1994. Disponível em: <http://www.alcaldia bogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>.
- 34 EL PRESIDENTE DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA. Decreto 4313 de 2004. (on-line). 21/12/2004. Disponível em: <http://www.alcaldia bogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=15517>.
- 35 BANCO MUNDIAL. "Colombia decentralization: options and incentives for efficiency. Volumes I and II". Informe N° 39832-CO. Washington, D.C, 2007.
- 36 BANCO MUNDIAL. *La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política* (on-line). Fevereiro de 2009. Disponível em: [http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-121189\\_archivo.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-121189_archivo.pdf).
- 37 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Alcances y retos del sector Educativo*. (on-line) 30/07/2012. Disponível em: [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-310052\\_archivo\\_pdf\\_30\\_julio\\_p1.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-310052_archivo_pdf_30_julio_p1.pdf).

obrigações das agências estatais e das empreiteiras; (ii) a Lei 60, de 1993<sup>32</sup>, consolida o processo de descentralização e autoriza as doações de demanda com critérios de projeção; (iii) a Lei 115, de 1994<sup>33</sup>, estabelece a contratação dos serviços de educação com igrejas e grupos religiosos legalmente estabelecidos; (iv) a Lei 715, de 2001, prevê que as autoridades locais podem contratar o fornecimento dos serviços de educação com uso dos recursos do Sistema General de Participación (SGP); e (v) o Decreto 4313, de 2004<sup>34</sup>, regulamenta a contratação dos serviços de educação pública pelas autoridades locais certificadas<sup>35</sup>.

Estudo do Banco Mundial, publicado no ano 2007, mostrou que a capacidade dos governos locais para utilizar eficazmente recursos educacionais varia muito. Existem diferenças consideráveis entre os *scores* colombianos de eficiência na matrícula e na qualidade. Bogotá, Cali e Barranquilla são as únicas cidades colombianas na fronteira da alta qualidade. Os municípios "certificados", na média, são mais eficazes na prestação de cobertura da educação de qualidade que os municípios "não certificados". As responsabilidades de educação nos municípios "não certificados" estão ligadas aos departamentos, que são os responsáveis pela folha de pagamento, enquanto os municípios são responsáveis pela manutenção das escolas. Além disso, as propriedades das escolas não estão claramente definidas. O estudo conclui que a certificação dos serviços de educação parece reduzir a ineficiência, tanto na matrícula como na qualidade da educação<sup>36</sup>.

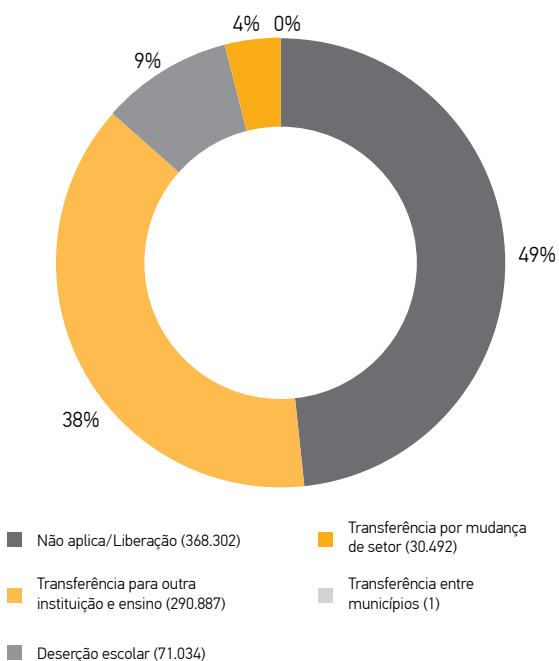
## DESISTÊNCIA ESCOLAR

Informações do Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) mostram que há mais de 760 mil registros de desistência escolar na Colômbia em 2012. Quarenta e nove por cento (368.302) dos alunos que desertam normalmente o fazem por um dos seguintes motivos: baixos recursos econômicos, deslocamento causados pela ação de grupos armados, trabalho infantil; e 38% (290.887) teoricamente fazem transferência para outra instituição educativa, mas não aparecem em registros oficiais<sup>37</sup>.



## Quadro 2 Registros que aparecem com deserção escolar no setor oficial 2012

Estados e quantidade de desistências escolares



Fonte: Escritório de Tecnologia – SIMAT, corte a 1º de junho de 2012.

Na Tabela 4, estão registrados os níveis de desistência escolar em 2012 na Colômbia:

**Tabela 4**

Níveis	Desistência
Sexto	84.701
Sétimo	65.125
Oitavo	57.025
Quinto	55.837
Segundo	55.159
Terceiro	53.677
Quarto	53.318
Primeiro	52.357
Nono	52.342
Décimo	50.032

Fonte: Escritório de Tecnologia – SIMAT, corte a 30 junho de 2012.



## POLÍTICAS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

As regras que regem a avaliação dos alunos na Colômbia estabelecem um processo de avaliação contínuo e integral. Dado que as mudanças nos resultados esperados e as metodologias propostas ultrapassam a concepção e as práticas de avaliação tradicionais, o país realiza avaliações que levam em conta os aspectos qualitativos e que incluem como finalidade fundamental a obtenção de informação sobre os processos de desenvolvimento que são realizados, a fim de tomar decisões adequadas e oportunas.

A Colômbia trabalha na construção de um Sistema Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes. Houve avanços significativos nas provas de avaliação da qualidade dos níveis três, cinco, sete e nove do ensino básico. Houve uma mudança importante nas provas que apresentam os estudantes de décimo primeiro grau, no final do ensino médio. Bogotá realizou avaliações nos níveis primário e secundário e realizou um programa de melhoria da qualidade focado nas escolas que obtiveram as menores pontuações.

Outros municípios estão começando a implantar essas avaliações em seu campo. A história das regras que regem as avaliações mostra que estas mudaram simultaneamente com as transformações curriculares.

Os alunos que apresentam dificuldade na consecução dos seus objetivos recebem apoio de comitês de promoção e de avaliação que funcionam dentro dos próprios estabelecimentos educativos, determinando as atividades e programas especiais que devem ser realizados para que os estudantes superem seus obstáculos<sup>38</sup>.

38 COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. *Informe Nacional sobre el Desarrollo de la Educación en Colombia*. (on-line). Junho de 2001. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Colombia.pdf>.

### SITUAÇÃO COMPARATIVA DOS ESTUDANTES COLOMBIANOS

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), projeto coordenado pela OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), que tem como objetivo avaliar, a cada três anos estudantes





de 15 anos de cada nível, independentemente do nível que cursem, em Leitura, Matemática e Ciências, avaliou, em 2009, quase meio milhão de estudantes, que representam 28 milhões de alunos de 65 países. Na Colômbia, participaram cerca de 8.000 alunos, em representação ao seu corpo discente de 583 mil alunos<sup>39</sup>.

O resultado do PISA 2009 é preocupante para a Colômbia. Embora a prova mostre melhora moderada, esta não parece ser suficiente para garantir os objetivos do país de atingir a velocidade necessária de cobertura para atender aos padrões internacionais de qualidade na educação.

Na área de Ciências, a média da Colômbia foi de 402 pontos, e em Matemática, 381 pontos; ambas inferiores aos dos países da OCDE e aos de Chile, Uruguai e México.

Os resultados em Leitura (ênfase do PISA 2009) indicam que 47% dos alunos colombianos de 15 anos estão abaixo do nível mínimo aceitável, ou seja, estes jovens reconhecem as ideias principais dos textos, estabelecem alguns relacionamentos e fazem interpretações simples, mas têm dificuldade em compreender textos complexos e informações implícitas, para comparar e contrastar ideias e assumir uma posição crítica e fundamentada sobre as mesmas<sup>40</sup>.

39 ICFES. *Colômbia en PISA 2009*. (on-line). 07/10/2010. Disponível em: [http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-308346\\_archivo.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-308346_archivo.pdf).

40 UNIVERSIA. *PISA 2009: resultados preocupantes para Colômbia*. (on-line). 09/12/2010. Disponível em: <http://noticias.universia.net.co/en-portada/noticia/2010/12/09/760850/pisa-2009-resultados-preocupantes-colombia.html>.

## CONCLUSÕES

A educação ainda é um desafio para a Colômbia. Este é um setor onde paradoxos e contradições aparentes fazem parte da sua própria estrutura.

O analfabetismo é a mais grave privação do direito à educação. Na Colômbia, este mal permanece principalmente nos adultos, e é mais grave para os homens e para os habitantes da área rural. A taxa caiu nos últimos cinco anos, só que em menos de 1% (0,8%), estando hoje a 7%.

Quanto à distribuição do analfabetismo de acordo com o índice de qualidade de vida, entre os 10% que



têm menor índice de qualidade de vida, o analfabetismo atinge uma a cada quatro pessoas, e nos 10% seguintes, uma a cada cinco.

Finalmente, é importante mencionar os sete desafios da educação na Colômbia para o período 2006-2019:

1. Integrar a educação à cultura política e econômica da Colômbia, enquanto investimento público rentável. O investimento maciço na educação está ausente dos programas políticos atuais e dos documentos de Planejamento Nacional; os CONPES de educação são apenas esquemáticos e o documento “Visão Colômbia 2019” é muito decepcionante, já que não se compromete o suficiente com o tema;
2. Coordenar a cobertura com qualidade. Não basta apenas aumentar o número de vagas nas escolas quando os organismos de controle do governo demonstram que houve um aumento concomitante da deserção escolar. Não se pode desconsiderar a importância da desmotivação como fator determinante;
3. Passar de um modelo de ensino e avaliação baseado em resultados com objetivos específicos, para o modelo de ensino e avaliação baseado em aptidões. O compromisso pela qualidade tem-se centrado na publicação de normas básicas de aptidão e na aplicação de provas que se propõem a medir as capacidades dos alunos;
4. Articular a excelência com a equidade. Apesar das declarações e das boas intenções, fracassos nas reformas podem, a longo prazo excluir mais alunos do sistema, bem como desmoralizar ou desacreditar aos professores de instituições oficiais que obtenham baixas pontuações nas provas SABER;
5. Conciliar o pluralismo e a moral pós-moderna com o ensino da convivência, da ética, da moral, da democracia e da cidadania, e com o ensino da



religião. Sendo a Colômbia um país extremamente religioso, o decreto sobre educação religiosa agora em preparação, (com 12 anos de atraso para regulamentar os artigos correspondentes da Lei Geral da Educação), pode ser necessário, mas um decreto apenas, por mais bem preparado que esteja, poucas vezes é suficiente;

6. Conciliar a necessidade de altos níveis de educação em matemáticas e ciências naturais e com a crescente apatia dos jovens, assim como solucionar a falta de professores qualificados para tais temas; e
7. A articulação da educação pré-escolar, ou melhor, a educação infantil, com o ensino básico primário.<sup>41</sup>

## BIBLIOGRAFIA

BANCO MUNDIAL. *La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política (on-line)*. Fevereiro de 2009. Disponível em: [http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-121189\\_archivo.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-121189_archivo.pdf).

BANCO MUNDIAL. "Colombia decentralization: options and incentives for efficiency. Volumes I and II". *Informe No. 39832-CO*. Washington, D.C, 2007.

BARRERA-OSORIO, Felipe; MALDONADO, Darío; RODRIGUEZ, Catherine. *Calidad de la Educación Básica y Media en Colombia: Diagnostico y Propuestas. (on-line)*. Novembro de 2012. Disponível em: <http://goo.gl/L00WJ>.

BARRERA-OSORIO, F.; LINDEN, L. *The use and misuse of computers in education: evidence from a randomized experiment in Colombia*. Policy Research Working Paper Series 4836, The World Bank, 2009.

BARRERA-OSORIO, F.; LINDEN, L.; URQUIOLA, M. *The effects of user fee reductions on enrollment: Evidence form a quasi-experiment*. Columbia University, Department of Economics, 2007 (Mimeo).

41 VASCO U, Carlos. *Siete retos de la educación colombiana para el período de 2006 a 2019. (on-line)*. 10/03/2006. Disponível em: <http://www.eduteka.org/RetosEducativos.php>.



BARRO, Robert; LEE, Jong-Wha. "A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950-2010". In: *NBER Working Paper No. 15902*, 2010.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Niveles de la educación básica y media. (on-line). 03/05/2013. Disponible em: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-233834.html>.

COLÔMBIA. Ministerio de Educación Nacional. *Informe Nacional sobre el Desarrollo de la Educación en Colômbia*. (on-line). Junho de 2001. Disponible em: <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Colombia.pdf>.

DEPARTAMENTO PARA LA PROSPERIDAD SOCIAL. *Familias en Acción*. (on-line). 09/05/2013. Disponible em: [http://www.dps.gov.co/Ingreso\\_Social/FamiliasenAccion.aspx](http://www.dps.gov.co/Ingreso_Social/FamiliasenAccion.aspx).

EL PRESIDENTE DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA. Decreto 4313 de 2004. (on-line). 21/12/2004. Disponible em: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=15517>.

GARCIA, S.; FERNANDEZ, C.; SANCHEZ, F. *Deserción y repetición en los primeros grados de la básica primaria: Factores de riesgo y alternativas de política pública*. Gente Nueva Editorial, Ltda, 2010.

SAAVEDRA, Juan Esteban; BETTINGER, Eric; KREMER, Michael; KUGLER, Maurice. *Efectos de largo plazo de las Becas PACES para la Educación Secundaria privada en Colombia*. (on-line). Noviembre de 2011. Disponible em: <http://goo.gl/UhuRR>.

SARMIENTO, A.; ALONSO, C.; DUNCAN, G.; GARZÓN, C. *Evaluación de la gestión de los colegios en concesión en Bogotá 2000-2003*. DNP, Archivos de Economía 291, 2005.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Proyecto de Educación Rural-PER*. (on-line). 09/05/2013. Disponible em <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-82776.html>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Alcances y retos del sector Educativo*. (on-line) 30/07/2012. Disponible em: <http://>



[www.mineducacion.gov.co/1621/articles-310052\\_archivo\\_pdf\\_30\\_julio\\_p1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-310052_archivo_pdf_30_julio_p1.pdf).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO CAPITAL.  
*Balance de Gestión Sector Educación Bogotá Positiva: Para vivir mejor. 2008-2012. (on-line). 30/09/2011. Disponível em: [http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECTOR\\_EDUCATIVO/INFORME\\_GESTION/2011/Informe%20Rendicion%20de%20Cuentas%20Sector%20Educativo%202011.pdf](http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/INFORME_GESTION/2011/Informe%20Rendicion%20de%20Cuentas%20Sector%20Educativo%202011.pdf).*

PAVA, C. *Los colegios en concesión de Bogotá: ¿Cuál ha sido su efecto sobre el desempeño de sus estudiantes?*, 2010 (Mimeo).

RODRÍGUEZ, A. *Case study: Public school concession model of Bogotá, Colombia*. The World Bank, 2005.

SARMIENTO, A.; ALONSO, C.; DUNCAN, G.; GARZÓN, C.  
*Evaluación de la gestión de los colegios en concesión en Bogotá 2000-2003*. DNP, Archivos de Economía 291, 2005.

UNIVERSIA. *PISA 2009: resultados preocupantes para Colombia. (on-line). 09/12/2010. Disponível em: <http://noticias.universia.net.co/en-portada/noticia/2010/12/09/760850/pisa-2009-resultados-preocupantes-colombia.html>.*

VASCO U, Carlos. *Siete retos de la educación colombiana para el período de 2006 a 2019. (on-line). 10/03/2006. Disponível em: <http://www.eduteka.org/RetosEducativos.php>.*

**Antonino Lisboa Mena Gonçalves** foi Embaixador do Brasil em Bogotá entre 2011 e 2013.

**Shirley Rodríguez Parra** é funcionária do Setor de Cooperação Educacional da Embaixada do Brasil em Bogotá.

---

# ***Coreia do Sul***

---

*Educação na Coreia do Sul: um  
modelo em transição*



## *Educação na Coreia do Sul: um modelo em transição*

Edmundo Fujita

Carlos Gorito

Na avaliação PISA de 2009, a Coreia do Sul ficou em segundo lugar em Leitura, quarto em Matemática e sexto em Ciências. Trata-se de um feito notável, fonte de orgulho nacional e ampla cobertura da mídia local – há 60 anos, o país saía em ruínas da Guerra da Coreia. Neste período, os coreanos transformaram uma população com níveis de analfabetismo acima dos 70% em uma população com altíssima proporção de profissionais de ciência e tecnologia, capazes de desenvolver dispositivos eletrônicos na vanguarda tecnológica atual.

É ainda mais interessante observar que o recente sucesso sul-coreano trata-se de feito inédito na história do país. Matemática e ciências nunca tiveram lugar de destaque na cultura coreana, e muitos respondem aos fartos elogios ao sucesso coreano em matemática com a constatação de que nenhum dos matemáticos mais famosos do mundo era originário da Ásia do Leste. Entretanto, em uma questão de poucas décadas os coreanos conseguiram, a partir de um modelo baseado na participação ativa dos pais de alunos, execução rápida, ativa política estatal, valorização dos professores, e aplicação de exames classificatórios, transformar-se em um dos casos mais bem-sucedidos de desenvolvimento baseado no investimento em educação.

### EDUCAÇÃO ENQUANTO POLÍTICA DE SOBREVIVÊNCIA NACIONAL

Durante os mais de 30 anos sob ocupação japonesa, o governo colonial estabeleceu um sistema educacional de qualidade razoável na Coreia do Sul. Tal sistema, no entanto, estava disponível apenas para



os japoneses, praticamente os únicos autorizados a lecionar e frequentar escolas secundárias e instituições de ensino superior. Os coreanos eram excluídos do sistema educacional vigente em seu próprio país, limitados a cursar o ensino básico. Quando os japoneses deixaram a Coreia ao final da Segunda Guerra Mundial, não havia disponibilidade de professores, e sequer havia coreanos com nível de escolaridade necessário para se tornar professores. Desde então, os coreanos empreenderam um esforço notável para a melhoria de seu sistema de ensino.

A literatura aponta dois fatores como fundamentais nesse processo. O primeiro foi a influência do Confucionismo, cujos valores de trabalho duro, reverência para com a educação, frugalidade e estrutura familiar forte contribuíram para tal trajetória. É preciso observar, entretanto, que tais valores foram importantes, porém não suficientes, já que estiveram presentes de maneira substancial na sociedade coreana sobretudo desde o início da Dinastia Choson, cerca de 1300 d.C. O segundo fator, quiçá mais relevante, foi a designação da educação enquanto eixo fundamental de um projeto nacional de desenvolvimento. Alguns atores costumam creditar tal projeto e o seu reflexo na sociedade como os verdadeiros responsáveis pelos bons resultados atingidos pelo país na área de educação.

A determinação dos coreanos de construir um país de classe mundial e o compromisso de cada cidadão fazer a sua parte, através de seu desenvolvimento intelectual, foi parte central deste grande projeto desde o início. Durante a ocupação japonesa, a política colonial de impedir que os coreanos tivessem acesso à educação e às habilidades consideradas necessárias para a independência do país, elementos importantes na estratégia japonesa, fez com que a construção de um forte sistema de educação coreano se tornasse peça chave para a reconstrução do país desde os primeiros movimentos anticoloniais, em 1919.

Quando finalmente tiveram condições de construir seu próprio sistema de ensino, os coreanos estavam





determinados a evitar quaisquer características que se assemelhassem ao sistema de multicamadas japonês – no qual os coreanos eram confinados na camada inferior. Em contraste, a Coreia optou por um sistema unilateralmente igualitário, baseado principalmente no desempenho individual em provas e exames, mesmo que isso estivesse em desacordo com a estrutura do estado confuciano herdado da Dinastia Choson, onde os alunos tinham acesso a diferentes formações de acordo com seu *status* na hierarquia da sociedade.

Para implementar tal sistema, o governo coreano concentrou o controle da educação do país sob o Ministério da Educação, reduzindo o poder dos conselhos escolares locais, até então principais entidades responsáveis pelo setor. O primeiro objetivo foi a redução do analfabetismo, eliminado em meados dos anos 1960. Em paralelo, no contexto da Guerra Fria e em contraposição à permanente ameaça norte-coreana, havia uma ênfase na educação cidadã – buscando disseminar valores como lealdade, patriotismo, autossuficiência e anticomunismo nos estudantes coreanos. À época, 90% dos jovens em idade escolar frequentavam o ensino básico. O mesmo aconteceria nas escolas de ensino médio em 1979, sendo que a taxa atual é de 98%. Sessenta e três por cento dos coreanos com idades entre 25 e 34 anos possuem ensino superior completo, a maior taxa entre todos os países da OCDE. Assim, em poucas décadas, a Coreia do Sul conseguiu ir de analfabetismo em massa para o topo dos *rankings*, tanto em índices quantitativos quanto qualitativos em educação e qualidade de ensino.

Tal processo, porém, foi marcado por condições adversas e por vezes extenuantes. Antes que o país tivesse condições de treinar e contratar professores em número adequado, o tamanho das turmas nas escolas sul-coreanas ultrapassava, muitas vezes, o número de cem alunos. As instalações eram precárias, e dadas as restrições, as escolas operavam em dois ou três turnos.



O sistema implementado tinha como pedra fundamental o desempenho dos alunos em provas, as quais muitas vezes eram o único critério de avaliação, e afetava diversos aspectos da vida dos estudantes. Ainda hoje, praticamente toda forma de oportunidade, desde perspectivas de casamento a oportunidades de emprego, depende do prestígio e *status* da escola frequentada pelo aluno e da universidade em que se graduou (e a admissão a tais escolas muitas vezes é baseada em provas e exames específicos). Profissionais não são sequer considerados para cargos de gestão se não possuírem diplomas universitários, e promoções entre executivos por vezes dependem mais de sua *alma mater* do que de sua experiência profissional. O prestígio social de egressos do ensino superior varia amplamente em função da classificação da universidade frequentada, assim como o *status* social de seus pais.

Dessa forma, o fracasso em ser admitido em uma universidade prestigiosa impacta nos objetivos de reconhecimento social não apenas do jovem coreano, mas também de seus pais. Adicionalmente, em uma sociedade onde os filhos são obrigados por lei<sup>1</sup> e pelos costumes a manter seus pais na velhice, o investimento na educação dos filhos passa a ser visto como um fundo de aposentadoria – cujo sucesso depende portanto do desempenho em provas escolares e do vestibular. Por estas razões, os pais coreanos alocam esforço e recursos para oferecer a melhor educação possível a seus filhos, enquanto os filhos são pressionados por seu círculo familiar para obter sucesso em seus estudos.

### O “ZELO” PELA EDUCAÇÃO

O sistema educacional coreano foi implantado a partir da importação do conhecimento de países mais avançados à época, como Japão e Estados Unidos, mas inserido localmente em um complexo tecido de valores, instituições, recursos econômicos e acumulação de conhecimento específicos ao contexto sul-coreano. Um conjunto de pesos e medidas, pressão

1 Cf. Art. 974 e 975 do Código Civil da República da Coreia.



e motivação social completa este amplo sistema, que ao mesmo tempo em que originalmente buscava suprir uma necessidade de qualificar a mão de obra, tornou-se cada vez mais sujeito à demanda de pais e estudantes que buscam sua própria ascensão social através da educação.

Enquanto durante a dinastia Choson as classes sociais eram relativamente estáveis, sendo aproximadamente 15% da população parte da elite *yangban*, na Coreia moderna o sistema educacional passou a ser o campo nivelador de toda a sociedade, no qual eram definidas as diferentes classes sociais. Considerando-se que a ampla maioria da população não era sequer alfabetizada em fins dos anos 1940, esta política de definir a educação como eixo fundamental de ascensão socioeconômica teve um impacto decisivo na psique coreana. Apoiada por um governo fortemente orientado para o desenvolvimento nacional, motivada por políticas de cunho nacionalista e modernizador, os coreanos passam a ver na educação a principal via de acesso para a prosperidade, e como tal, objetivo comum de seus esforços.

A estrutura tradicional da família coreana também colaborou para este fenômeno. Ao contrário da maioria das famílias ocidentais, a família coreana se organiza de forma corporativa, tendo seus membros direitos e deveres específicos. Cabe aos pais oferecer as condições para o pleno desenvolvimento de seus filhos, enquanto estes devem se responsabilizar por cuidar de seus pais na velhice, entre outros aspectos. Tais expectativas sociais garantem aos pais o retorno, ainda que em idade avançada, de todo o investimento feito em seus filhos, o que os torna mais dispostos a fazerem qualquer tipo de sacrifício econômico em favor de uma melhor educação para seus filhos. Estes, por sua vez, cientes de que seu sucesso não favorece apenas a si mesmos mas também a suas famílias, e que seus valores próprios buscam proporcionar a tranquilidade a seus pais através de bons resultados acadêmicos, acabam por ter poucas opções que não obedecer aos pais, reconhecendo sua responsabilidade de dedicar-se plenamente aos estudos.



Ao mesmo tempo em que os pais têm papel fundamental na motivação e disciplina dos estudantes, eles são também atores essenciais no relacionamento com a escola. Geralmente os pais de alunos se organizam em grupos, que se reúnem regularmente e servem de elo entre pais e escola. Muitas destas organizações também arrecadam fundos extras para o desenvolvimento escolar, além das contribuições requeridas pela escola. Tal prática busca por um lado oferecer condições melhores de ensino aos estudantes, enquanto seus pais buscam aprimorar e estabelecer relações próximas com os professores e a direção da escola. Com o apoio do Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia (MEST), iniciativas incluem desde programas de monitoramento da escola, em que os pais podem ter uma noção clara do que está acontecendo na escola de seu filho, a programas de formação para os pais e estabelecimento de centros de apoio.

Todos esses fatores se combinam para produzir uma complementaridade entre os alunos, responsáveis por alcançar êxito em seus exames, e os adultos, cujo papel é oferecer as condições para que seus filhos obtenham sucesso nos estudos. Conseqüentemente, não só os alunos coreanos estudam mais do que os estudantes de qualquer outro lugar, mas também os pais estão dispostos a pagar mais pela sua educação do que em qualquer outro país. Apesar de o gasto do governo sul-coreano com educação, de 7,3% do PIB, estar próximo à média da OCDE de 6,3%, a quantia investida pelos pais em mensalidades escolares é suficiente para elevar o gasto nacional em educação com relação ao PIB à taxa de 8% – um dos maiores níveis do mundo. Como referência, o gasto nacional brasileiro com educação é de 5,6%.

O custo de educar um filho, principalmente os gastos com cursinhos e academias especializadas, é a principal razão para o declínio da taxa de fecundidade da Coreia do Sul. Educar um filho tornou-se tão caro, que muitos pais optam por ter apenas uma criança,



a qual terá acesso à melhor educação ao alcance de seus recursos. Educação é o segundo item com mais peso no orçamento doméstico, perdendo apenas para o pagamento de dívidas.

## O PAPEL DOS PROFESSORES

Em resposta à grave escassez de professores do ensino secundário em 1960 e 1970, a Coreia do Sul construiu um forte corpo docente, altamente qualificado. Hoje, o ensino é uma das carreiras mais populares entre os jovens sul-coreanos, devido a uma combinação de alto *status* social, estabilidade no emprego e salários acima da média. Apenas dois dos 32 clubes de países pesquisados pela OCDE, por exemplo, pagam salários mais altos aos seus professores secundários do que a Coreia do Sul. O resultado é o aumento da competição pelas vagas de professor: apenas 5% dos candidatos são aceitos em programas de formação de professores do ensino fundamental, e a taxa de desligamento é muito baixa, pouco mais de 1% por ano.

Ser professor é uma profissão altamente respeitada na Coreia do Sul, e permanece entre as escolhas de carreira mais populares entre jovens sul-coreanos. Isso se dá principalmente graças à remuneração competitiva, estabilidade no emprego e boas condições de trabalho – por exemplo, há um alto grau de colaboração entre os professores. É, no entanto, uma profissão altamente regulada, e como mesmo docentes horistas são obrigados a possuir uma licença de ensino, não é uma opção para a maioria das pessoas. No entanto, nos últimos anos, tem havido uma suboferta de professores do ensino fundamental e um excesso de professores do ensino secundário. Isso ocorre porque os professores de ensino fundamental devem necessariamente ser egressos de uma entre 13 universidades credenciadas, enquanto professores do ensino secundário qualificados têm oportunidades diversificadas para obter sua licença, podendo estudar em universidades tradicionais.



A remuneração dos professores coreanos está entre as mais altas do mundo. Professores do ensino fundamental recebem salário médio de aproximadamente USD 53.000, maior do que a média da OCDE, de aproximadamente USD 42.000. Professores do ensino básico com os requisitos de escolaridade mínima têm salário inicial de pouco mais de USD 30.000 por ano, com teto de USD 84.800 no auge de sua carreira. Enquanto o salário inicial é ligeiramente inferior à média, o topo do plano de progressão de salários é muito maior do que a média da OCDE de USD 51.300. Os salários dos professores são competitivos com outras categorias profissionais na Coreia do Sul, e mesmo os salários iniciais são mais elevados do que o PIB *per capita*.

A formação de professores ocorre em vários tipos de instituições na Coreia do Sul. Estas incluem faculdades dedicadas à formação de professores, departamentos de educação em faculdades e universidades tradicionais, e programas de curta duração também organizados por faculdades e universidades. A admissão em qualquer um desses programas requer um diploma de graduação, avaliando-se sua formação de modo geral, sua média acadêmica na universidade e sua pontuação no vestibular.

A grande maioria dos professores do ensino fundamental e básico são egressos das faculdades de formação de professores, cuja reduzida disponibilidade faz com que o número de candidatos e graduados seja relativamente limitado para atender às necessidades das escolas. Isso ocorre apesar do quadro de escassez geral de professores de ensino fundamental nos últimos anos, após uma redução da idade limite ter levado mais de 20 mil professores a se aposentar. Tal competição no recrutamento de professores do ensino fundamental significa que há vasta oferta de estudantes altamente qualificados e que desejam seguir a carreira de docente, candidatando-se a uma das instituições formadoras de professores de ensino fundamental, escolha prioritária em relação aos ensino secundário. O resultado é um corpo docente de nível básico bastante forte, recrutado entre os 5%



dos alunos com melhor desempenho acadêmico. No entanto, a reduzida oferta de professores do ensino fundamental faz com que, se por um lado a grande maioria encontra oportunidades de exercer a profissão, nem todos os selecionados lecionem matérias diretamente relacionadas à sua especialidade, o que termina por afetar seu desempenho.

Para professores do ensino médio, no entanto, a situação é diferente, já que há múltiplos caminhos para se obter a licença necessária para lecionar no ensino médio. Assim, sendo a docência um emprego prestigiado e com bom salário na Coreia, há mais egressos aptos a lecionar no ensino médio a cada ano do que o demandado pelas escolas secundárias. Como resultado, apenas 30 % dos candidatos a lecionar no ensino secundário são capazes de encontrar empregos – taxa que já apresenta evolução desde 2005, quando era de 16,5%. Se o acesso à formação não é tão restrito no caso dos professores de ensino secundário, rigorosa seleção ao entrar no mercado de trabalho garante a qualidade do docente também no ensino médio.

Desde 1945, a formação de professores passou por três estágios na Coreia do Sul. Após a Segunda Guerra Mundial, seguindo a escassez crítica de professores de ensino fundamental, o governo coreano estabeleceu um número de escolas de formação de professores (“escolas normais”) de nível secundário. Assim, graduados das escolas normais tornavam-se professores após a conclusão do ensino médio, assim como graduados de escolas de ensino médio que haviam concluído um curso adicional de 18 semanas em centros de treinamento autorizados pelo governo. A partir de 1961, a formação de professores passou a ser realizada por meio de faculdades especializadas, com duração de dois anos, que por sua vez foi estendida para quatro anos, entre 1981 e 1984. Ainda hoje, o Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia da Coreia do Sul supervisiona a formação de professores da Coreia do Sul e as suas políticas de desenvolvimento profissional, incluindo a certificação básica e a criação de novos institutos de formação de professores nas universidades.



Como mencionado, a grande maioria dos professores do ensino fundamental ainda é treinada nas 11 faculdades de formação de professores criadas pelo governo, as quais incluem a Universidade Nacional de Educação de Seul, e a Ewha Woman's University. Esses programas envolvem quatro anos de curso de graduação, com um currículo composto de dois módulos programáticos, um da área de especialização e um de teoria pedagógica. Cursos de formação geral representam 30% do currículo. Destes 30%, 65% são cursos obrigatórios nas áreas das Ciências Humanas, Ciências Sociais, Ciências Naturais e Educação Física. Os 35% restantes dos cursos gerais são formados por disciplinas eletivas, e os alunos podem escolher especialidades entre os cursos de Ciências Humanas, Língua e Literatura, Ciências Sociais, Ciências Naturais e Artes.

Disciplinas na área de pedagogia compõem os outros 70% do currículo, seguindo um tema de pesquisa definido por cada professor, a ser listado em seu certificado de licença. Incluem-se cursos em pedagogia geral, pedagogia de disciplinas específicas, cursos de formação para as artes e educação física, cursos avançados em uma das áreas temáticas (incluído trabalho de conclusão de curso) e estágio em prática docente. O estágio tem duração de nove semanas e é composto por quatro cursos – prática de observação, participação prática, prática de ensino e atividades administrativas.

Uma vez que os professores completem os quatro anos da graduação e obtenham o grau de bacharel, eles estão aptos a solicitar uma licença de professor. A princípio, a licença é emitida com grau dois, que pode ser atualizado para o grau três após três anos de experiência e 15 horas de curso de formação em serviço. Não existe um período probatório para novos professores, embora haja treinamento antes da efetivação, na escola, que dura, normalmente, duas semanas e inclui estudos de casos, tarefas práticas e estudo de teoria, bem como a educação na orientação de alunos e gerenciamento de sala de aula. Além disso, há seis meses de treinamento após





a contratação, incluindo orientação de instrução e avaliação, supervisão em sala de aula e em trabalhos administrativos, e orientação de alunos.

No caso dos professores de ensino secundário, estes também são obrigados a possuir diploma de bacharel, porém existem mais opções para se obter a licença. Os futuros professores podem ser treinados em diferentes instituições: nos departamentos de educação das universidades; cursos de certificação oferecidos por universidades e em cursos de pós-graduação na área de educação. A qualidade pode variar bastante entre os cursos, particularmente entre os programas mais curtos (programas de certificação e pós-graduação em educação) que buscam dar aos alunos que já tenham concluído a graduação um treinamento curto e básico que permita que eles obtenham a licença.

Nos últimos anos, o governo coreano buscou aprimorar a qualidade destes cursos através da criação de um sistema de acreditação de programas de formação de professores, revisão do currículo dos programas, e tentativas de integrar professores de faculdades menores e universidades. Como na formação do professor primário, o bacharelado em formação de professores do ensino secundário é composto em 30% de seus créditos por disciplinas gerais e os 70% restantes por uma combinação entre cursos obrigatórios e cursos de formação de professores, além de um trabalho de conclusão de curso. Alunos matriculados em faculdades gerais ou universidades em cursos universitários de diferentes áreas também podem obter sua licença de professor de ensino secundário, completando 20 créditos (14% dos créditos exigidos para o grau de bacharel) em matérias de formação de professores, além de cumprirem os requisitos para obtenção do bacharelado de sua área de especialização.

Para serem contratados, todos os professores da rede pública devem se submeter a um concurso de admissão administrado pelas secretarias de educação metropolitanas e provinciais. Cada secretaria determina o número de vagas disponíveis para



preenchimento e alocam os candidatos de acordo com seu desempenho no concurso. Professores de escolas particulares são contratados de forma independente pelas escolas, embora muitas escolas privadas, seguindo orientação do governo, estejam começando a contratar seus professores com base no seu desempenho no concurso.

Os professores coreanos podem ser promovidos a vice-diretor ou diretor de escola, embora o prestígio social de tais posições na Coreia do Sul faça com que a concorrência seja bastante elevada. O diretor é responsável pela administração escolar, supervisão de professores e manutenção das instalações da escola, e o vice-diretor o auxilia. Promoções de professores são baseadas em anos de serviço, resultados de avaliação e realização de pesquisa. Professores obtêm pontos em cada uma dessas áreas, que se somam até atingir o número necessário para uma eventual promoção, e podem ganhar também pontos extras com base em fatores como ensino em áreas remotas ou em escolas de educação especial.

O governo sul-coreano também implementa programas de incentivo aos professores, entre os quais se destaca um sistema denominado “Mestre dos Mestres”. Sob esse sistema, os professores que têm habilidades particularmente fortes em ensino e liderança são designados como professores mestres. Estes devem permanecer em uma função de ensino, mas assumindo novas responsabilidades no desenvolvimento profissional tanto no escopo da escola como no distrito onde está localizado. Espera-se que os professores mestres compartilhem seus conhecimentos com outros professores menos experientes, ajudando a desenvolver currículos, práticas de ensino e sistemas de avaliação. Para tornar-se um “Mestre dos Mestres”, os professores devem obter um certificado especial de um ano, além de possuir de dez a 15 anos de experiência em ensino. A seleção é feita por comitês em três etapas: triagem de documentos, observação de ensino e capacidade, entrevista com colegas, e entrevista em profundidade com o professor. Professores mestres recebem um adicional



de USD 150 por mês para fins de pesquisa, além de seus salários-base.

Paralelamente, são implementados programas de desenvolvimento profissional, que incluem treinamentos em serviço, cursos de formação geral e qualificação específica em áreas como informática e tecnologia. Treinamentos em serviço têm duração de pelo menos 180 horas, em um total de 30 dias, e o desempenho dos professores é avaliado em uma escala de cem pontos, concedendo-se um certificado aos concluintes. Para incentivar a reciclagem e qualificação dos professores, os concluintes podem utilizar os certificados para melhorar suas perspectivas de promoção e aumentos salariais, recebendo mais ou menos pontos na avaliação de acordo com a carga horária realizada e o tema do curso. Ressalte-se, no entanto, que tais cursos não são obrigatórios, e os professores podem ainda ser promovidos mesmo sem tê-los completado, com base na avaliação tradicional e nos anos de serviço. Diretores de escola são incentivados pelo governo a oferecer apoio ao desenvolvimento profissional de seus professores, recomendando e implementando programas de reciclagem, e também recebendo financiamento diretamente do governo para subsidiar uma parte das despesas de treinamento.

### UM SISTEMA EM TRANSIÇÃO

No histórico das avaliações PISA, a Coreia do Sul vem obtendo melhorias em Leitura, atingindo o topo na edição de 2009, e tem mantido resultados estáveis em Matemática, próximo aos primeiros lugares. Em Ciências, no entanto, o desempenho do país caiu do topo do *ranking* para o sexto lugar em 2009. Tal fato deve-se provavelmente à redução da carga horária da matéria de Ciências, à reclassificação como opcionais de determinadas disciplinas na área de ciências, à eliminação de exames de ciências do vestibular e a redução do apelo de profissões da área de tecnologia para os estudantes coreanos.



O redirecionamento da ênfase em ciências para a ênfase em leitura vem em linha com iniciativas para a reforma do sistema educacional coreano, desde o fim da década de 1990. Segundo a Comissão Presidencial para Reforma da Educação, de 1997, a educação coreana, tendo registrado um crescimento acentuado em termos quantitativos na era da industrialização, “não seria mais apropriada para apoiar o crescimento na era da tecnologia da informação e da globalização, não sendo capaz de treinar pessoal com altos níveis de criatividade e sensibilidade moral necessários para reforçar a competitividade do país”.

Tal sentença resume a trajetória de meio século de reforma no sistema educacional coreano. No início, quando a prioridade da Coreia do Sul era aumentar a proporção da população alfabetizada e a proporção de crianças em idade escolar que frequentavam a escola primária, a ênfase era a quantidade de ensino ministrado. Para tal, o governo adotou uma estratégia de baixo custo, com turmas grandes, escolas operando em dupla ou mesmo tripla jornada e baixos salários pagos aos professores. Esta estratégia permitiu ao país atingir um rápido declínio do analfabetismo e um aumento igualmente rápido na proporção de crianças em idade escolar no ensino obrigatório já na década de 1950.

Estratégias semelhantes foram usadas para expandir as matrículas no ensino secundário na década de 1960, no ensino médio na década de 1970 e no ensino superior na década de 1980. Em paralelo, empreendeu-se um esforço pelo aumento de matrículas no ensino profissional e técnico. Essa trajetória estabelecida segundo um projeto nacional acabou por contribuir decisivamente para o progresso da economia do país, da manufatura simples à indústria pesada de capital intensivo, e por fim, a indústrias de alta tecnologia, requerendo uma força de trabalho altamente qualificada.

É preciso notar que alguns ajustes de direção foram necessários. Nos anos 1960 e 1970, a Coreia do Sul acabou por descobrir que seu sistema hipermerito-



crático de educação e ascensão social, baseado em exames e provas, acabou por restringir a cobertura do ensino fundamental de forma nociva. Isso acontecia porque os pais passaram a matricular seus filhos nas escolas que obtinham melhor desempenho, resultando em um sistema cada vez mais injusto para os alunos cujos pais não tinham condições de residir nas áreas adjacentes a tais escolas, e que tampouco tinham o poder político para contornar tal situação. Como solução, eliminou-se o exame de admissão ao ensino fundamental e criou-se um sistema a ser aplicado nas áreas mais densamente povoadas, no qual os alunos são selecionados para as escolas por uma loteria, a fim de conseguir uma maior diversidade socioeconômica no corpo discente. Outra medida foi a proibição de que professores ou estudantes de universidades prestigiosas fossem contratados por pais com melhores condições econômicas para oferecer aulas de reforço particulares a seus filhos, proibição vigente até hoje. Apesar do esforço das autoridades neste sentido, esta lei é de difícil aplicação devido ao caráter individual dos serviços prestados, onde muitas vezes o contato dos pais se dá direta e pessoalmente com os tutores.

Em paralelo, ajustes ao Currículo Nacional, estabelecidos pelo Ministério da Educação, fizeram-se necessários. Em 2000, o sétimo Currículo Nacional foi lançado, incluindo uma mudança filosófica de aprendizagem em favor da criatividade, ênfase na aprendizagem baseada em tecnologia e um afrouxamento do controlo rigoroso que o Ministério da Educação tinha tido tradicionalmente nas escolas. Visando reduzir a desigualdade de alunos de áreas urbanas e rurais e de diferentes condições socioeconômicas, em 2008, foram introduzidas medidas como aumento do benefício de apoio escolar para todos os alunos do ensino médio, subsídios para computador e internet e o fornecimento de refeições aos alunos de baixa renda e rural. A partir de 2011, reforçou-se a autonomia das escolas, e houve uma mudança no perfil desejado dos diretores escolares, enfatizando o desenvolvimento profissional de professores para



que eles próprios se tornassem consultores de carreira para os alunos.

A frequência escolar é obrigatória para crianças com idades entre seis e 15 anos na Coreia do Sul. O sistema conta com seis anos de ensino básico, três anos de ensino fundamental e três anos de ensino médio. Normalmente, os estudantes frequentam as escolas primária e de ensino fundamental de sua área de residência; eles não têm muita escolha até o final da escolaridade obrigatória. Ou seja, os estudantes somente podem escolher deliberadamente qual escola frequentar no ensino médio.

Após completarem o ensino fundamental, os alunos podem optar por entrar no ensino médio, que é geralmente classificado de acordo com a especialização: acadêmica, profissional ou técnica ou de formação de especialistas. O processo de admissão para as escolas de ensino médio difere da admissão aos ensinos básico e fundamental, dependendo da região. No caso das áreas metropolitanas de Seul, Busan, Daegu e Gwangju – as maiores cidades do país – o sistema é designado como “áreas de equalização”, e seleciona os estudantes com base em uma loteria informatizada – tais estudantes somente enfrentarão um exame altamente seletivo ao fim do ensino médio. Escolas em outras regiões geralmente admitem seus estudantes com base no histórico escolar e em exames de admissão administrados e desenvolvidos pela própria escola.

O ensino para crianças com idades entre seis e 15 anos é gratuito. Escolas de ensino médio, para alunos com idades entre 15 e 18 anos, cobram mensalidades para completar o financiamento do governo, mas essas taxas não parecem impedir os estudantes de frequentá-las. O financiamento das escolas é muito centralizado, e 80% de sua receita é recebida a partir do orçamento central do MEST. Os sistemas regionais também são financiados em um grau muito menor através de receitas trans-



feridas dos órgãos locais que governam, como os títulos emitidos localmente, taxas de admissão na escola e de matrícula. As secretarias de educação metropolitanas e provinciais podem alocar a verba do MEST como entenderem, mas ambos são geridos como se estivessem sendo transferidos para uma instância inferior da mesma organização.

O eixo de formação geral ou acadêmico das escolas de ensino médio é frequentado por aproximadamente 70% dos alunos de nível médio, e geralmente oferece um currículo secundário básico adicionado de disciplinas eletivas, selecionadas pelos alunos com base no curso universitário pretendido. Um grupo seletivo dentre estas escolas foi classificado pelo governo como “escolas de propósito específico”, oferecendo um currículo mais especializado em áreas como ciências ou línguas estrangeiras, e têm maior autonomia para definição de currículos e gestão. A admissão às escolas especiais também ocorre por meio de um sistema de loteria, e cerca 10% dos alunos que frequentam o ensino médio acadêmico na Coreia estudam em uma escola de propósito especial.

As escolas de ensino médio com eixo de formação profissional e técnico recebem em torno de 30% do total de estudantes de nível médio, e visam preparar seus alunos para exercer uma determinada profissão, e são muitas vezes focadas em uma área de trabalho, como agricultura, tecnologia, comércio ou pesca, embora também existam escolas de formação mais abrangente. Os estudantes egressos do ensino fundamental são admitidos com base em provas ou segundo seu desempenho nas séries finais do ensino fundamental. Ao final dos três anos de curso, os alunos recebem um certificado de conclusão do ensino médio profissionalizante.

Escolas especializadas atendem a estudantes com talentos excepcionais em uma variedade de campos: artes e música, atletismo, língua estrangeira e ciências. Estas escolas têm por objetivo identificar futuros líderes nestes campos e desenvolver seus talentos. Os estudantes devem solicitar a admis-



são para essas escolas, e o processo de seleção é altamente competitivo, requerendo dos candidatos excepcional desempenho. Entre os egressos destas escolas estão muitos dos alunos de maior rendimento acadêmico da Coreia do Sul, que após concluírem o curso seguirão para algumas das universidades mais prestigiosas do mundo.

As escolas sul-coreanas adotam um currículo-base nacional desenvolvido pelo MEST. Este currículo-base é revisado periodicamente, de cinco a dez anos, e além de especificar o conteúdo das disciplinas também define a quantidade de horas-aula dedicadas a cada disciplina por ano escolar. Apesar da obrigatoriedade de cada escola ensinar o currículo definido pelo MEST, superintendentes locais têm autonomia para adicionar conteúdo e normas específicas para atender às necessidades de suas escolas.

No ensino básico, os alunos são instruídos nas seguintes disciplinas: Ética, Língua Coreana, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Música e Artes. Escolas de ensino fundamental, além de fornecer instrução básica em temas centrais, desempenham um papel essencial para inculcar em seus estudantes habilidades básicas para resolução de problemas, valorização da tradição e da cultura, respeito e apreço ao próximo, e hábitos básicos do dia a dia. É no ensino básico que os jovens coreanos começam a desenvolver sua forte identificação com o país, a partir de aulas sobre educação cívica e cultura coreana.

No ensino fundamental, há um currículo diferenciado, onde os alunos são agrupados de acordo com seu desempenho em algumas matérias básicas, incluindo Matemática, Inglês, Língua Coreana, Estudos Sociais e Ciências. Cursos básicos que não possuem tal diferenciação incluem Educação Moral, Educação Física, Música e Artes Plásticas. Além das disciplinas básicas, os alunos do ensino fundamental fazem cursos extracurriculares e opcionais, incluindo Economia Doméstica e Tecnologia, cujos alunos até recentemente eram selecionados pelo gênero.





Cursos opcionais incluem ainda Línguas Estrangeiras, Informática e Educação Ambiental.

O ensino médio geral ou acadêmico tem as mesmas disciplinas centrais que os anos finais do ensino fundamental, com a diferença de que os alunos agora podem optar por aulas especializadas de acordo com sua preferência por ciências, incluindo Física, Química, Biologia e Ciências da Terra, ou estudos sociais, abordando Geografia, História, Política, Economia e Estudos Culturais. Os alunos podem também optar por cursos mais abrangentes dentro destes grupos. Escolas especializadas e escolas profissionais, por sua vez, têm currículos relacionados às suas áreas de especialização, embora também exijam que os alunos completem cursos de disciplinas básicas.

Em termos de horas-aula, os alunos coreanos também estudam mais horas que o resto do mundo: 1.020 horas por ano, comparada à média de 902 horas dos demais países da OCDE. Ressalte-se que este número não inclui o tempo adicional gasto em aulas extras, com professores particulares e em academias especializadas. Algumas estimativas do total de horas despendidas com os estudos, seja na escola ou estudando individualmente, chegam a 14 horas por dia, cinco dias por semana.

As salas de aula coreanas também contam com mais alunos. Aulas do ensino básico tendem a inscrever aproximadamente 29 estudantes, e classes mais baixas do ensino fundamental comportam em média, 35,3 alunos. Ambos os números são significativamente maiores do que as médias de 21,4 e 23,5 alunos por sala dos demais países da OCDE. É importante notar que há uma tendência de queda neste número, seguindo as mudanças demográficas em curso na Coreia do Sul, onde estimativas apontam uma redução de até um terço no número de alunos matriculados no ensino médio nas próximas décadas.



## MÉTODOS DE AVALIAÇÃO

Em nível sistêmico, a Coreia do Sul possui ainda uma ferramenta de avaliações diagnósticas, chamada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (NAEA). A cada ano, testes de desempenho em duas disciplinas são administrados a todos os alunos em cada uma das turmas do sexto, nono e décimo ano letivos. Tais testes têm propósito meramente informativo e não são relatados individualmente por aluno.

Os alunos são regularmente avaliados por seus professores em todos os níveis, refletidos em seu Histórico Escolar e Caderneta Estudantil, documentos que os acompanham durante toda a vida escolar, contendo informações detalhadas sobre o seu desempenho acadêmico. Além das notas por disciplina, trazem também dados sobre frequência, atividades extracurriculares, realizações notáveis, comportamento e desenvolvimento moral, desenvolvimento físico, prêmios por desempenho e informações complementares. Esses registros são cada vez mais usados como indicadores de desempenho do aluno para admissão ao ensino médio e à universidade, a fim de reduzir a pressão que o sistema unicamente baseado em exames provoca sobre os estudantes sul-coreanos.

Após o ensino médio, os alunos que pretendem continuar seus estudos em nível universitário devem submeter-se ao Teste de Habilidade Acadêmica (CSAT), o vestibular coreano, que tem um impacto decisivo sobre as suas perspectivas de estudo e carreira. Como preparação para este teste, a maioria dos estudantes sul-coreanos recebe algum tipo de reforço dirigido fora da escola, que vão desde aulas em academias especializadas (*hagwons*) ou cursinhos, a sessões de aulas particulares. O processo de preparação para o vestibular é altamente estressante, e muitos alunos sentem uma incrível pressão sobre seu desempenho no CSAT.

Exemplo da importância dada à prova, no dia do teste o governo reprograma a jornada de trabalho para que



os alunos não sejam prejudicados pelo tráfego em seu trajeto até o local de prova, a polícia monitora o ruído nas ruas adjacentes às escolas, e os exercícios militares são suspensos. Cada universidade coreana tem suas próprias normas de admissão e taxa de seletividade, e os estudantes que não apresentam bom desempenho no CSAT são capazes de frequentar cursos de graduação de curta duração ou universidades de quatro anos menos seletivas.

A ênfase excessiva dada ao CSAT durante o ensino médio, aliada à pressão dos pais e a jornada extenuante a que os estudantes são submetidos, frequentando cursinhos preparatórios para o exame muitas vezes baseado na memorização sistemática de conteúdos, submete os estudantes de ensino secundário coreano a níveis de estresse altíssimos. Ciente dos riscos de tais práticas, o Ministério da Educação tem tentado reformar o ensino médio, incentivando professores a incorporar o ensino científico e enfatizando a resolução de problemas. No entanto, há ainda um elevado grau de preparação para o exame, e os coreanos continuam priorizando os cursos oferecidos fora da escola, em aulas particulares ou em grupo.

O número desproporcional de horas despendidas em cursos complementares em academias especializadas ocorre por uma série de fatores, entre eles a desconfiança dos pais no ensino médio em geral, recorrendo a cursinhos para complementar a educação dos filhos; a pressão dos próprios colegas de escola em favor dos cursinhos, que sendo prática tão disseminada acaba por se tornar quase indissociável da preparação para o vestibular; e a ampla oferta de tais cursinhos no mercado, que novamente se promovem como parceiros indispensáveis para pais e estudantes para garantir o sucesso na admissão à universidade. Soma-se a isso a pressão social dos pais e o papel conferido à educação enquanto fator de ascensão social e tem-se a demanda por cursinhos relativamente inelástica, contribuindo não apenas para sua perpetuação como para seu crescimento constante.



Como forma de atenuar os efeitos da pressão social por resultados em provas, sobretudo no vestibular, o governo do país oferece suporte psicológico e terapia aberta aos alunos que desejarem apoio. Tais medidas se justificam sobretudo em um quadro de crescente taxa de suicídios na Coreia do Sul, sendo esta a principal causa da morte de jovens. Casos notáveis incluem suicídios de alunos em instituições prestigiosas, que acabaram por acelerar as iniciativas do governo tanto para apoiar os alunos como para buscar alternativas profissionais que permitam aos alunos que assim desejarem traçar caminhos profissionais diferenciados.

### EDUCAÇÃO PARA TODOS

Um dos temas mais presentes no debate nacional sobre educação na Coreia do Sul é o estabelecimento de um sistema de apoio ao estudante de baixa renda. O governo coreano, tendo atingido níveis de excelência em praticamente todos os indicadores educacionais, passou a perseguir a melhoria dos níveis de igualdade entre seus alunos. Tal foi a repercussão do debate sobre o oferecimento de refeições gratuitas aos estudantes das escolas de Seul que o prefeito da cidade, ao ver sua posição sobre o tema vencida em votação na câmara municipal, optou por renunciar ao cargo. Além de benefícios como alimentação e alojamento para estudantes de áreas rurais distantes, o Ministério da Educação está expandindo serviços de mentoria, acompanhamento psicológico, assistência social e serviços de educação complementar para os alunos que necessitarem, estendendo esses serviços também a seus pais.

Existem também vários incentivos para que os professores trabalhem em escolas com altas proporções de estudantes de famílias de baixa renda. Estes incluem tamanhos menores de classe, salários mais elevados, redução da carga horária lecionada, pontos para futuras promoções e escolha do local de vaga futura. Um resultado desta política se refletiu em um estudo da OCDE, constatando que estudantes de famílias de baixa renda tendem a ter mais aulas



ministradas por professores de alta qualidade do que os estudantes de famílias de alta renda, com base no nível de certificação, formação e anos de experiência do professor.

## EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO

Na Coreia do Sul, a maior parte dos jovens entra no ensino médio (88,5% dos jovens entre 15 e 19 anos), seja no eixo acadêmico ou especial (75,5%) ou profissionalizante (23,5%). Oitenta e cinco por cento dos egressos de escolas de ensino médio tradicionais, e 74% dos egressos de escolas profissionalizantes se matricularam em um curso de nível superior. Ou seja, apesar de possuírem formação suficiente para entrar diretamente no mercado de trabalho, os egressos de escolas profissionalizantes ainda assim continuam os estudos em nível superior.

Tal fato se dá devido à diferença na empregabilidade entre portadores de diploma de ensino médio e portadores de diploma de universidades de curta duração e de universidades tradicionais – o nível de emprego é cerca de 10% menor para profissionais de nível médio. Em termos de remuneração, entretanto, a diferença é praticamente inexistente entre egressos de universidades de curta duração e portadores de diplomas de ensino médio profissionalizante. A principal razão para que hoje os coreanos continuem a se matricular no ensino superior é exatamente a ênfase dada por eles à educação – vetor de ascensão social e instrumento de *status* na sociedade. Ainda que os benefícios financeiros sejam semelhantes, profissionais com mais anos de escolaridade tendem a ser mais reconhecidos e admirados, uma vez que o público em geral associa o sucesso necessariamente à escolaridade, e tê-lo sem ter recebido educação equivalente a sua condição financeira pode trazer desconfiança aos coreanos sobre o mérito de seu sucesso financeiro.

Nesse sentido, escolas profissionalizantes estão em processo de mudança para atender às crescentes demandas por trabalhadores qualificados nas áreas



científicas e tecnológicas, por meio da criação de novos programas nestas áreas. O governo sul-coreano vem trabalhando para o desenvolvimento das escolas profissionalizantes de nível médio, principalmente através a criação de Escolas Meister, seguindo o modelo alemão de formação profissional em parceria com o setor privado. Apesar de ainda estar em estágio inicial, atendendo a cerca de 11 mil estudantes, trata-se de medida chave para reduzir o nível de competição para a entrada na universidade e para ajustar a formação do profissional coreano às demandas do mercado de trabalho.

Para tal fim, faz-se necessária cooperação íntima entre as instituições de ensino secundário e o mercado, através da definição conjunta de currículos e da oferta de oportunidades de estágio e treinamento como parte do programa de formação, a fim de estabelecer portas de entrada para que o profissional de ensino médio encontre oportunidades após terminar seus estudos. A intenção é que os alunos sejam incentivados a identificar seus talentos e aptidões em um estágio inicial, e buscar o aprendizado da carreira ao longo do ensino fundamental e médio.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em poucos países do mundo a educação é tão levada a sério quanto na Coreia do Sul. Praticamente todos os aspectos da vida pessoal e profissional de jovem sul-coreano são definidos com base em seu desempenho em provas e exames, especialmente no vestibular. Os pais coreanos, ao mesmo tempo, depositam em seus filhos as expectativas de sucesso financeiro e ascensão social, despendendo proporcionalmente mais recursos que os pais de quaisquer outros estudantes ao redor do mundo.

Entretanto, o rápido desenvolvimento coreano trouxe novos desafios ao sistema educacional considerado essencial para a trajetória do país. Enquanto antes a ênfase era na universalização da educação, do nível básico ao universitário, hoje o governo busca refor-



mular seu currículo introduzindo cursos de redação e leitura, resolução de problemas, incentivo à criatividade e inovação. Busca-se também reduzir os efeitos nocivos da hipercompetitividade do sistema em curso, ao oferecer políticas de apoio a estudantes de baixa renda e de desempenho acadêmico mais baixo.

Uma dessas políticas, em especial o desenvolvimento das escolas profissionalizantes, pode significar uma revolução para o sistema educacional sul-coreano. Dado que os coreanos possuem uma noção muito próxima de alto desempenho acadêmico e sucesso profissional, é importante que se faça um esforço no sentido de oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional que não necessariamente dependam de alto desempenho acadêmico. Para tal, é preciso trabalhar em conjunto com o setor privado, garantindo que haja oportunidades para estudantes de formações diversas, de uma faixa etária mais ampla.

A experiência coreana oferece ao Brasil um modelo ao evidenciar a importância de um tecido social genuinamente interessado na educação de seus jovens como ferramenta de projeto nacional de desenvolvimento. Permeando as esferas governamental, econômica e sobretudo familiar, o sistema educacional da Coreia do Sul se propõe a ser eficaz e de resultados rápidos, baseado em um sistema de avaliação amplo e de livre acesso aos estudantes. A importância do acompanhamento e incentivo dos pais dos alunos é essencial no caso coreano, e políticas educacionais poderiam buscar fomentar este apoio e valores entre pais brasileiros.

Ao mesmo tempo, enquanto verificamos uma expansão, ainda que tímida, do ensino superior brasileiro, o caso coreano demonstra a importância de se manter um sistema educacional diversificado, com escolas profissionalizantes que ofereçam oportunidades a



estudantes que desejem ingressar imediatamente na força de trabalho, de forma a atenuar tanto a concorrência para postos de trabalho de nível superior, como para suprir a crônica falta de mão de obra brasileira.

## REFERÊNCIAS

JAMES, R. S. *Education Reform in Korea?* OECD Economics Department Working Papers, Nº 1067, OECD Publishing, 2013.

LEE, Ju-ho. *Positive Changes: The Education, Science & Technology Policies of Korea*. Seul: Korea Economic Daily, 2012.

MCKINSEY GLOBAL INSITUTE. *Beyond Korea Style: Shaping a new formula*. McKinsey, 2013.

OECD. *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing.

REPUBLIC OF KOREA. *Civil Code*, 1958. Disponível em: <http://www.law.go.kr>.

\_\_\_\_\_. Ministry of Education, Science and Technology. *Education, Science and Technology in Korea 2012*. Seul: MEST, 2013.

SORENSEN, Clark. Success and Education in South Korea. *Comparative Education Review*, vol. 38, nº 1, fevereiro/1994.

**Edmundo Fujita** é Embaixador do Brasil em Seul.

**Carlos Gorito** é Assessor para Educação da Embaixada do Brasil em Seul.

---





## ***Estados Unidos***

---

### *ATLANTA*

*O programa STEM Geórgia: despertando vocações e preparando profissionais do futuro*

---

### *CHICAGO*

*Charter schools: a atual política educacional aplicada na cidade de Chicago*

---

### *NOVA YORK*

*Escolas charter: política ou despolítica pública? O caso da cidade de Nova York*

---

### *SÃO FRANCISCO*

*Califórnia: considerações sobre o sistema de ensino fundamental*

---

### *WASHINGTON*

*A educação básica nos EUA: complexidades e desafios*



## *O programa STEM Georgia: despertando vocações e preparando profissionais do futuro*

Hermano Telles Ribeiro

Elaine Aparecida Böing

O fortalecimento do ensino das disciplinas STEM (acrônimo que, em inglês, designa Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) no ensino básico figura entre as prioridades do Departamento de Educação do estado da Georgia. A principal iniciativa nessa área está consubstanciada no programa “STEM Georgia”, focada na educação pré-escolar, ensino fundamental e médio (nos EUA, designados como “K-12”).

O programa parte de um diagnóstico claro: no século XXI, a onipresença das novas tecnologias recomenda que todos os jovens (e não apenas aqueles que pretendem seguir uma profissão na área das ciências exatas e biomédicas) deverão ter, necessariamente, uma sólida formação naquelas disciplinas, de modo a estarem aptos a competir no mercado de trabalho global. E mais: o programa tem por pressuposto a avaliação de que, quanto mais cedo as crianças e jovens forem expostos às disciplinas STEM, melhor para seu desenvolvimento intelectual e, em última análise, para o país, já que o ensino de STEM tem por vocação o desenvolvimento de habilidades como raciocínio crítico e criativo voltado à resolução de problemas.

Acreditamos que o programa STEM Georgia poderia contribuir para a reflexão que deve anteceder a uma eventual reforma educacional em nosso país como pilar essencial da estratégia de política de desenvolvimento tecnológico e industrial do Brasil.



Com o objetivo de dar a conhecer a iniciativa, foram realizadas entrevistas com personagens-chave, em nível de governo e nas escolas, cujas experiências passaremos a relatar.

## HISTÓRICO, CONCEITO E OPERACIONALIZAÇÃO

De acordo com a Dra. Gilda Lyon<sup>1</sup>, o Programa STEM Georgia teve início em 2007/08. Inspirou-se em parte em um programa de visitas a “escolas problemáticas” (*failing schools*), nas quais estudantes vinham sendo regularmente reprovados em disciplinas STEM. A partir dessa vivência, a Dra. Lyon percebeu a necessidade de realizar um trabalho mais sistemático e ambicioso. Seu projeto então começou a se esboçar, à medida que a Dra. Lyon foi designada para coordenar, em nível estadual, os esforços STEM nas escolas.

As primeiras visitas às escolas revelaram, desde logo, que nem diretores, nem professores e muito menos estudantes dos estabelecimentos tinham sequer ouvido falar no conceito STEM. No começo, portanto, a essência do trabalho foi no sentido de conscientizar os diferentes atores, em termos pedagógicos. Havia, naturalmente, algumas poucas escolas que já desenvolviam sólidos programas acadêmicos na área da matemática e das ciências e puderam se enquadrar no conceito de STEM rapidamente (é o caso da Marietta Center for Advanced Academics, conforme veremos).

Na essência, o STEM Georgia é antes de mais nada um trabalho coletivo, um exercício de colaboração, cuja transversalidade deve dar-se em nível governamental (no âmbito das diferentes seções do Departamento de Educação do Estado) e, posteriormente, no âmbito das escolas. Para ilustrar o quão relevante é esta questão, a Dra. Lyon cita seu chefe, Dr. John Barge<sup>2</sup>: “I want the silos to come down”. Em outras palavras, “Não queremos mais ver mestres trabalhando de forma isolada, em compartimentos”.

- 1 Educadora, com formação em Ciências, aposentou-se no Tennessee e assumiu a função de coordenadora do programa STEM Georgia há cinco anos.
- 2 State School Superintendent, equivalente a Secretário Estadual de Educação.



O que diferencia uma aula de matemática tradicional daquela ministrada dentro da filosofia STEM é o fato de que, nesta última, os mestres estão necessariamente trabalhando de forma coordenada, no que tange ao calendário escolar e ao currículo a ser versado. Em certa medida, aprendem uns com os outros, antes de ministrar aulas, e propõem exercícios que requerem o emprego de mais de uma disciplina para sua resolução. Por exemplo, na Hightower Elementary School, todos os alunos (da educação infantil ao 5º ano) recebem 2,5 horas diárias de instrução que integra Matemática, Ciência e Engenharia; assim, em determinada aula, realizam projeto que propicia o uso de noções do plano cartesiano de coordenadas, circuitos elétricos e programação. Em todos os projetos que seguem o modelo STEM, os estudantes são compelidos a imaginar e planejar, e devem estar preparados para argumentar e justificar sua execução. Interessante realçar que, para a Dra. Lyon, nenhuma criança deixa a sala de aula sem entender o porquê de ter aprendido determinado conteúdo.

Outra característica a destacar diz respeito à questão orçamentária: o programa STEM Georgia não dispõe de rubrica orçamentária específica; na verdade, a Dra. Lyon tem um modestíssimo orçamento para custear seus deslocamentos pelo estado. As conquistas do programa são fruto, sobretudo, da colaboração entre escolas, empresas e comunidade. Nas suas palavras: “No primeiro ano, eu não dispunha de qualquer recurso; iniciamos o programa sem qualquer previsão orçamentária”.

Ainda no contexto do funcionamento do programa, importa sublinhar a centralidade do STEM Advisory Board, grupo informal, integrado por cerca de cem voluntários (entre empresários, professores de ensino fundamental e superior, de escolas técnicas e membros da comunidade) que ditam o programa a ser desenvolvido pela Dra. Lyon, em encontros que são realizados anualmente. Portanto, é a comunidade que recomenda ao governo as ações a serem empreendidas.



## CERTIFICAÇÃO DAS ESCOLAS NO PROGRAMA STEM GEORGIA

O programa STEM Georgia tem uma rigorosa metodologia de avaliação – o Certification Program – que embasa a titulação da escola como “STEM school”. Sem ônus para o erário estadual, essa metodologia supõe a comprovação, pela escola, dos seguintes requisitos:

- Existência de critério específico para seleção de alunos no programa STEM. De acordo com a Dra. Lyon, o método de seleção de alunos pode ser excludente ou inclusivo. No método excludente, alunos deixam de ser selecionados com base em determinados critérios, geralmente desempenho escolar (média de notas) ou interesse do próprio estudante. Já no método inclusivo, todos os alunos de determinada escola são admitidos no programa, independentemente de critérios preestabelecidos;
- Estudantes STEM devem ser expostos a currículo exclusivo com foco em Matemática, Ciências e/ou Engenharia (com aulas diárias), que difere daquele oferecido aos alunos regulares, e deve haver comprovação de sua sustentabilidade ao longo de três anos;
- Há oportunidades, dentro do currículo, para que alunos interajam com profissionais STEM, universidades e/ou museus;
- O funcionamento do programa é embasado em parceria entre pais, comunidade e empresários. Empresas, faculdades e universidades estão envolvidas no programa através de atividades mensais como, por exemplo, palestras, visitas a indústrias e orientação em projetos. Pais de alunos gerenciam fundações STEM nas escolas, de maneira voluntária, com o objetivo de arrecadar recursos para realização de atividades nas disciplinas afetas ao programa (como a compra



de equipamentos de laboratório ou o envio de professores a seminários);

- Ao menos 75% dos professores das disciplinas STEM são certificados e alguns podem ter experiência profissional na indústria;
- Cem por cento dos professores STEM participam de programas de capacitação continuada em suas áreas específicas;
- Professores colaboram entre si para elaborar lições integradas e criar atividades com foco em STEM. Pelo menos 75% dos mestres possuem conhecimento básico em mais de uma disciplina e seus projetos requerem o uso dessas disciplinas para resolução de problemas;
- Todos os alunos STEM participam de competições, feiras ou olimpíadas focadas naquelas disciplinas;
- Os laboratórios oferecem condições para experimentos em física, química e biologia e são utilizados por diferentes professores, em colaboração;
- As aulas são centradas nos alunos, que devem realizar raciocínios complexos e aplicar os ensinamentos e habilidades que adquiriram na resolução de problemas;
- A cultura de criar, inovar e fazer perguntas existe entre os alunos, professores e administradores;
- A tecnologia é onipresente nas salas de aula;
- Todos os alunos, do 9º ao 12º ano<sup>3</sup>, devem completar estágio ou apresentar projeto final.

3 O sistema da educação básica nos Estados Unidos pode apresentar diversos padrões de ensino primário e secundário, em termos de duração. Via de regra, os alunos cursam a Elementary School por cinco anos e, em seguida, a Middle School por três anos, que equivaleriam ao ensino fundamental brasileiro. Por fim, há quatro anos de High School, que corresponderia ao ensino médio no Brasil.

O programa também procura incrementar, nas escolas, o número de alunos e alunas em disciplinas “não tradicionais”, por assim dizer, para cada gênero: meninos em ciências da saúde; meninas engajadas em conteúdo relevante para engenharia do setor de construção, e assim por diante.



Uma vez inscritas e pré-qualificadas em conformidade com os requisitos acima, as escolas são visitadas por funcionários do Departamento de Educação, que poderão então reconhecê-las como escolas STEM (hoje são oito escolas no estado<sup>4</sup>).

### GEORGIA STEM INSTITUTE E A CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES

Realizado no recesso de verão, em períodos de cinco dias (na capital Atlanta e na cidade portuária de Savannah), o Georgia STEM Institute reúne professores de Matemática e de Ciências com o objetivo de familiarizá-los com a metodologia STEM e com a sua implementação em sala de aula. Empresários fazem palestras sobre como suas indústrias se beneficiam diretamente do que é ensinado em sala de aula e sobre diferentes modalidades de aproveitamento da mão de obra. Esse projeto também se desenvolve sem ônus, cabendo às empresas e às escolas viabilizar a logística.

Em 2012, os professores visitaram o Centers for Disease Control and Prevention (agência federal de proteção à saúde pública), a universidade Georgia Tech, a National Oceanic and Atmosphere Administration, e as empresas Gulfstream e Lockheed Martin (aeronáutica), Delta Airlines e Cisco (do setor de TI), entre outras. A ideia é expor os professores ao maior número de carreiras STEM possível, mediante visitas e *workshops*. Nas palavras da Dra. Lyon: “Estou capacitando professores para que ensinem crianças a serem cientistas, engenheiros e profissionais de saúde; a grande maioria dos mestres nunca havia tido experiência dessa natureza e não tinha ideia do que esses profissionais fazem”.

Para tanto, também se realizam certames em que professores competem, individualmente e em equipe, sempre com o propósito de encorajar a colaboração, o trabalho em grupo. A ideia é que essa ferramenta seja replicada pelos próprios professores em sala de aula.

4 Marietta Center for Advanced Academics; Rockdale Academy for Science & Technology; Gwinnett School of Mathematics, Science and Technology; Center for Advanced Studies at Wheeler High School; Henderson Mill Elementary; The Academy of Mathematics, Science, & Technology at Kennesaw Mountain High School; Carrollton Elementary School e Hightower Elementary School.





Um projeto que está sendo cogitado pelo Departamento de Educação é a realização de visitas/ *workshops* de grupos de professores aos seis Centros de Inovação<sup>5</sup> espalhados pelo estado. Esses Centros de Inovação buscam capacitar e conectar empresas e indústrias estratégicas de forma que possam desenvolver-se e competir em escala global (no Brasil, a ideia poderia ser desenvolvida junto aos Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia, do MCTI).

### GEORGIA STEM FESTIVALS: FEIRAS DE CIÊNCIA NO CONCEITO STEM GEORGIA

Os Georgia STEM Festivals foram concebidos com o intuito de fazer despertar nos alunos o interesse nas disciplinas STEM. Realizados nos ginásios das escolas, estes festivais de grande porte envolvem competições, pesquisas e experimentos voltados para a importância das disciplinas STEM na vida cotidiana. As atividades são divulgadas nas TVs comunitárias e nas mídias sociais. Somente participam como expositores empresas ou indivíduos que ofereçam aos alunos uma espécie de “minioficina”. Neste formato, os alunos não circulam pela feira de forma passiva; são divididos em pequenos grupos que, a cada estande, são engajados em lição prática de duração determinada. Ao final de cada exercício, um alarme é soado avisando aos alunos que se dirijam à próxima atividade.

### A ESCOLA PRIMÁRIA MARIETTA CENTER FOR ADVANCED ACADEMICS

Segundo a Diretora Jennifer Hernandez, a visão STEM na escola Marietta Center for Advanced Academics começou a projetar-se em 2006 – muito antes, portanto, da maioria das escolas da Georgia – a partir de uma filosofia de maior rigor acadêmico. Em se tratando de uma escola *magnet*<sup>6</sup>, a Marietta Center for Advanced Academics impõe padrões de

- 5 Centers for Innovation (GCOI) possuem foco nos seguintes setores: aeroespacia, agronegócios, energia, ciências da vida e TI, logística e manufatura.
- 6 *Magnet schools* são escolas públicas que oferecem currículo especializado para um corpo discente que representa corte transversal da comunidade. Atraem, portanto, estudantes de diferentes origens socioeconômicas e étnicas com interesses educacionais semelhantes, fornecem conjunto exclusivo de oportunidades de aprendizagem e incentivam a inovação.



desempenho acadêmico que são prerequisites para o ingresso (método excludente, supracitado). Elementos igualmente essenciais são o engajamento de pais de alunos, enquanto voluntários e de membros da comunidade (empresas e universidades). A escola possui 320 alunos entre a 3ª e a 5ª série e está conveniada com estabelecimentos de ensino próximos, que também adotam a filosofia STEM e recebem os alunos até a 8ª série. Existe, portanto, continuidade para os alunos.

Tendo em vista as limitações orçamentárias, a direção da escola procurou focar, desde o começo, na questão da formação de quadros – os professores – capazes de ministrar aulas STEM. Em sala de aula hoje, a carga horária é de 50 minutos de disciplinas STEM, todos os dias. Um grupo selecionado de estudantes (*gifted students*), porém, tem aulas específicas de Engenharia, em que aprendem a resolver problemas, desenvolvendo pensamento criativo e crítico. Para tanto, todos dispõem de computador portátil em sala de aula.

À época da adoção do processo de certificação STEM Georgia, a Marietta Center for Advanced Academics já dispunha de um grupo de professores preparados; a questão da interdisciplinaridade já era muito valorizada (tendo em vista a consciência de que as quatro disciplinas STEM estão estreitamente interligadas) e a dinâmica em sala de aula levava isso permanentemente em conta. Assim, a escola de certa forma já estava preparada antes do processo de certificação instituído pelo Departamento de Educação e, por essa razão, tornou-se a primeira escola a ser enquadrada como *STEM school* da Georgia.

A Dra. Hernandez ressalta o papel de dois *gifted teachers*, que seriam mentores especializados em STEM com a atribuição de transmitir como aquelas disciplinas podem ser ensinadas pelos professores, em sala de aula. Esse terá sido um trabalho essencial, pois os professores primários não faziam ideia



do que é Engenharia, por exemplo. A Dra. Hernandez citou ainda o projeto “enviro-design STEM”, desenvolvido pelos alunos: crianças coletaram tampas de garrafas plásticas que seriam destinadas ao aterro sanitário. Ao mesmo tempo, estavam pesquisando sobre borboletas da região (disciplina de ciências) e foram ensinadas a trabalhar com diferentes escalas (aula de matemática). Por fim, montaram painéis artísticos em formato de borboleta em compensado de madeira, a partir de rascunhos no caderno e utilizaram as tampas de garrafas de diferentes cores como preenchimento. Tais projetos, atualmente, compõem os jardins da escola.

A escola também desenvolve parcerias com empresas e universidades geograficamente próximas, como a Southern Polytechnic State University. Nesse caso, universitários que estão programando jogos educacionais visitam a escola e colhem comentários das crianças sobre o produto que estão desenvolvendo. Ocorre então uma *win-win situation*, na medida em que os estudantes da escola primária serão eventualmente consumidores dos programas e jogos que estão sendo desenvolvidos na universidade.

No âmbito da parceria com a universidade Kennesaw State, há colaboração para a formação de um curso de mestrado em STEM para educadores. A escola serve de *locus* para visitas de alunos da universidade, que podem vivenciar a dinâmica de uma aula STEM, em nível de ensino básico. Há também uma parceria entre a escola e a universidade que permite às crianças cultivarem seu próprio jardim, na escola, de forma sustentável, inclusive do ponto de vista da irrigação.

Existem, ainda, parcerias com a Lockheed Martin Aeronautics e a American Society of Civil Engineers, que visitam e participam de aulas na escola.



### A GWINNETT SCHOOL OF MATHEMATICS, SCIENCE, & TECHNOLOGY (GSMST)

A escola GSMST foi fundada em 2007, com cerca de 175 alunos, em resposta à necessidade do mercado regional em absorver mão de obra especializada em ciência e tecnologia. Desde a sua concepção, todos os estudantes são submetidos a programa STEM e admitidos, por sorteio, na 9ª série (método inclusivo). Por possuir currículo especializado e diferenciado das escolas tradicionais, não é permitida a admissão de alunos por transferência a partir da 10ª série. Hoje a escola conta com mais de mil alunos e, entre mais de 800 interessados, 350 puderam se matricular no início do último ano letivo. De acordo com o *ranking US News and World Report*, a GSMST é a melhor escola pública do ensino médio da Geórgia e a terceira melhor do país.

Conforme o Diretor, Dr. Jeffrey Mathews, o segredo do sucesso é estabelecer alto nível de ambição e prestar total suporte para que todos os alunos possam atingir as metas almejadas. Com currículo definido e distinto para cada um dos quatro anos que compõem o segundo grau, o programa inclui estágios em empresas e universidades que culminam em um projeto final que se assemelha àquele realizado para formação universitária.

No 9º ano, todos os estudantes participam do Partnership Program, que consiste em uma série de palestras focadas em assuntos de interesse dos próprios alunos. Em um primeiro momento, administradores da escola pesquisam o que os alunos gostariam de ouvir. Posteriormente, são realizadas quatro sessões anuais com cerca de 15 a 20 palestrantes de empresas e universidades da região, que falam sobre sua profissão e área de atuação a pequenos grupos de alunos. Os estudantes fazem pesquisa prévia sobre o trabalho do palestrante, o que torna a discussão mais produtiva e aprofundada. Tal materialização e contextualização do conhecimento ajuda os alunos a definirem o rumo de suas carreiras. “Eu quero ser engenheiro”, “Eu quero ser médico”, são conclusões a



que chegam os alunos após este circuito de palestras. Essa convicção, segundo o Dr. Mathews, é um dos objetivos do currículo STEM: tornar os estudantes donos dos seus próprios destinos.

No ano seguinte, todos os alunos participam da atividade “Job Shadowing”, em que aprendem mais sobre um determinado campo de trabalho ao observá-lo de perto, de forma presencial. “Job Shadowing” envolve passar parte de um dia com um profissional em seu local de trabalho, observando-se o que seria um dia típico naquela função. Naturalmente, a atividade propicia aos alunos a oportunidade de fazer perguntas específicas sobre um determinado campo de trabalho, e pode ajudá-los a expandir a sua rede profissional de contatos. Tipicamente, cada estudante visita de dois a três estabelecimentos, que podem ser empresas de diversos portes, universidades ou câmaras de comércio. A escola oferece, previamente, orientações sobre como se vestir apropriadamente no ambiente de trabalho, noções de etiqueta ao telefone e ao usar correio eletrônico e ensina aos alunos como se comunicar de maneira profissional.

No 11º ano, a totalidade de alunos da GSMST é engajada em estágios curriculares com base em seus interesses (cuja identificação foi facilitada nos dois anos anteriores). Durante a “Junior Fellowship Experience”, estudantes recebem orientação de mentores na escola e fora dela e participam de simpósio no qual apresentam as atividades que desenvolveram, bem como respondem dúvidas do público. Dada a importância desta etapa, que representa requisito obrigatório para formatura, a escola possui coordenador específico dedicado apenas ao programa de estágios.

Já no 12º ano, os alunos participam novamente de estágio, que pode estar relacionado ou não ao ano anterior. Contudo, esta importante experiência envolve pesquisa e culmina na elaboração de artigo que, além de servir às disciplinas STEM, será também



avaliado como trabalho final da disciplina de língua inglesa.

Exemplos de parceiros que oferecem estágio aos alunos dos 11º e 12º anos são o Centers for Disease Control and Prevention, Cisco Systems e as renomadas universidades Emory e Georgia Tech, além de dezenas de outras empresas, hospitais e faculdades da região. Devido à reputação do programa, estudantes STEM têm a oportunidade de ocupar vagas que seriam de difícil acesso aos alunos do ensino médio tradicional. “É interessante ver o que estes alunos conseguem alcançar quando lhes é dada a oportunidade”, afirma Dr. Mathews.

Na visão de Dr. Mathews, o ensino de STEM nas escolas representa uma mudança de paradigma, na qual o professor assume papel de facilitador: a figura do indivíduo que detém todo o conhecimento, transmite-o aos alunos e cobra sua assimilação algumas semanas depois através de testes, simplesmente deixa de existir. Algumas salas de aula na GSMST foram fisicamente transformadas, de maneira que as carteiras estão dispostas em forma de X e o professor permanece no meio, e não à frente. Mais uma vez, o que sobressai é a noção de parceria, compartilhamento, na perfeita tradução do ensinamento do mestre Paulo Freire: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

A escola possui como membros do seu corpo docente professores com formação convencional que se adaptaram ao modelo STEM e ex-profissionais das áreas de Engenharia e Ciências. Lecionam, na disciplina de Cálculo, engenheira que trabalhou por oito anos na área; em Biologia, um médico; na disciplina de Química, ex-funcionário da Coca-Cola. Tais indivíduos trazem para a sala de aula valiosa experiência em resolver problemas práticos pois, mais uma vez, o Dr. Mathews busca cumprir a meta de preparar os alunos para serem criativos e adaptáveis. “Já temos muitos médicos e advogados. Precisamos de mais pessoas que tenham pensamento crítico e sejam capazes de resolver



problemas, desafios, que ainda não existem. STEM é um excelente método para criar este tipo de mentalidade”, afirma.

O excelente desempenho dos alunos permite que a escola faça adaptações curriculares que satisfaçam, concomitantemente, os critérios da educação convencional. Por exemplo, é necessário que os alunos tenham notas nas disciplinas de Física e Engenharia separadamente em seus históricos. Contudo, tais aulas são ministradas em conjunto por dois professores de física e dois engenheiros (na disciplina apelidada de “FisEng”) e os estudantes recebem a mesma nota em ambas as disciplinas ao final do período letivo.

Vale ressaltar que na escola GSMST o conceito STEM vai além das quatro disciplinas embutidas na referida sigla. Literatura e História dos Estados Unidos também são ensinadas em conjunto, contextualizadas de forma cronológica.

Ao encerrar sua fala, o Dr. Mathews enfatiza que a metodologia STEM não é complicada, tampouco custosa, e o êxito está em se desafiar os estudantes em um nível elevado, em áreas que sejam do seu interesse, para que seu potencial possa ser realizado.

### STEM GEORGIA: PRÓXIMOS PASSOS E POSSÍVEL ADAPTAÇÃO À REALIDADE BRASILEIRA

Geograficamente, as oito escolas da Georgia certificadas até o momento estão localizadas na região metropolitana de Atlanta. No intuito de tornar o programa melhor distribuído pelo estado, a ambiciosa meta do Departamento de Educação é certificar 300 escolas nos próximos três anos. Nesse contexto, merece menção o projeto “STEM sem Fronteiras”, no qual será buscada a parceria entre municípios de diferentes regiões do estado. A Dra. Lyon cita como exemplo escola em Atlanta que poderá realizar pesquisa sobre qualidade da água em município na fronteira com o estado da Carolina do Sul, culmi-



nando em seminário virtual em que se demonstre como se deu tal colaboração.

No que tange à adaptação do programa à realidade brasileira, é unânime entre os entrevistados a noção de que o método STEM constitui uma mudança de paradigma no ensino e não depende de recursos públicos de monta para sua realização. A Dra. Lyon recomenda que se inicie sob a liderança de uma pessoa dinâmica, com desejo de aprender e colaborar, que facilmente estabeleça conexões com atores potenciais e conquiste o apoio de empresas, primeiramente em nível municipal. No seu entendimento, cabe perguntar aos empresários “O que nossas crianças deveriam estar aprendendo na escola?”, já que os currículos precisam ser construídos de maneira a desenvolver, nas crianças, habilidades que as capacitem a oferecer respostas aos desafios futuros.

Estabelecido um núcleo de empresas parceiras, parte-se à capacitação de professores que, em colaboração, construirão a metodologia e o conteúdo do programa STEM em determinada escola. Segundo a Dra. Lyon, muitas instituições de ensino básico já devem possuir o necessário para iniciar um programa STEM, bastando apenas que se incentive o diálogo e a cooperação entre os professores.

Em termos de corpo discente, não seria necessário um número mínimo de alunos – e começar com números baixos pode ser fórmula promissora. “Comece pequeno, comece com qualquer número de pessoas interessadas que você tenha. Uma vez que os pais vejam o resultado positivo da iniciativa, matricularão seus filhos no programa, que tenderá a crescer. Três de nossas escolas começaram com cerca de 25 estudantes dez anos atrás, e agora possuem mais de 450”, conclui a Dra. Lyon.

**Hermano Telles Ribeiro** é Cônsul-Geral do Brasil em Atlanta.

**Elaine Aparecida Böing** é assistente técnica do Consulado-Geral do Brasil em Atlanta.





## Charter schools: a atual política educacional aplicada na cidade de Chicago

Paulo César de Camargo

Sônia Regina Guimarães Gomes

Ao final deste ano letivo nos Estados Unidos, pais, professores e aproximadamente 30 mil alunos de escolas públicas de Chicago estão diante de uma nova realidade. Sob inspiração do prefeito Rahm Emmanuel, a agência municipal que gere a rede pública de ensino, a Chicago Public Schools, decidiu fechar 50 das 681 escolas da cidade no próximo ciclo, com início em agosto de 2013. As escolas que compõem o rol das eleitas para o fechamento enfrentam problemas com infraestrutura – que demandariam reformas onerosas para a sua recuperação –, fracos resultados acadêmicos e baixo número de alunos matriculados. A iniciativa, aprovada pelo Board of Education, em 22 de maio de 2013, representa o maior número de escolas fechadas de uma só vez nos EUA.

A decisão de fechamento das escolas visa, igualmente, estancar gigantesco déficit de 1 bilhão de dólares da Chicago Public Schools pelos próximos três anos. O projeto não é o único nos Estados Unidos: Filadélfia planeja fechar 23 escolas e, em 2010, Kansas City fechou 29<sup>1</sup>.

No caso de Chicago, o maior estímulo ao fechamento das escolas públicas é o declínio das matrículas nessas instituições. Duas são as principais causas: uma demográfica – muitas famílias negras estão se mudando para os subúrbios (pelo Censo de 2010, há 17% menos negros na cidade de Chicago do que havia uma década atrás<sup>2</sup>) – e outra, o incentivo às “*charter schools*”. Existem hoje 20 mil crianças em lista de espera para admissão nessa nova modalidade de escola que proliferou nos Estados Unidos nos últimos 20 anos.

1 *The Economist*, de 30/03/2013, “Class Dismissed”. Disponível em: <http://www.economist.com/news/united-states/21574518-city-plans-close-lots-schools-class-dismissed?frsc=dg%7Ca>.

2 *Idem*



As *charter schools* são escolas financiadas com recursos públicos e privados, porém gerenciadas e estabelecidas por instituições ou organizações não vinculadas ao governo, numa forma de parceria público-privada. Além disso, sua operação não está limitada pelas regulamentações e propostas pedagógicas impostas às escolas públicas tradicionais. A própria designação – *charter school* – refere-se ao contrato ou manifesto (*charter*) onde se registram missão e objetivo, bem como proposta pedagógica apresentada às autoridades educacionais responsáveis por autorizar o seu funcionamento. Isto significa que elas têm autonomia para estabelecer políticas relativas à contratação e à habilitação dos professores, determinar o currículo a ser ensinado, horário de funcionamento, e número de dias letivos, além de decidir questões concernentes ao seu orçamento e alocação de recursos. Em troca dessa liberdade, as *charters* comprometem-se a melhorar a qualidade do ensino e podem ser responsabilizadas – e mesmo fechadas – caso o objetivo não seja atingido. Vale mencionar que o contrato de funcionamento é estabelecido por prazo determinado, que varia de cinco a dez anos. Após esse período a escola passa por avaliação para continuar funcionando.

O conceito das *charters* surgiu no final da década de 1980, quando Ray Budde, professor de administração educacional, e Al Shanker, presidente da Federação Americana de Professores, iniciaram discussões sobre alternativas para melhorar o ensino público. Budde criou o conceito de *charter*, no sentido de contrato ou compromisso, com a proposta de que fosse dada a um grupo de professores a possibilidade de dirigir uma escola onde práticas pedagógicas inovadoras pudessem ser aplicadas de maneira independente dentro de um distrito escolar. Tendo em vista que, nos Estados Unidos, esses distritos são demarcados conforme os bairros em que as escolas estão localizadas e que as crianças são dirigidas às escolas do distrito onde moram, as *charters*, também, propunham-se a oferecer uma escolha aos pais – *school of choice*. Genitores e estudantes teriam a liberdade de optar pelo método de ensino



mais adequado a suas necessidades individuais. Shanker propunha, adicionalmente, o conceito de uma escola dentro da escola, onde os professores pudessem testar métodos inovadores de ensino, sobretudo para alunos de extratos mais pobres e com maiores dificuldades de aprendizado.

A primeira *charter school* começou a operar em Minnesota em 1992. Atualmente 42 estados, além do distrito de Columbia, já estabeleceram leis regulando o funcionamento desse tipo de escola. Apenas os estados de Alabama, Kentucky, Montana, Nebraska, North Dakota, South Dakota, Vermont e West Virginia não contemplam esta modalidade de ensino<sup>3</sup>. Hoje nos EUA as escolas *charter* são aproximadamente 4% do total das instituições de ensino. A expectativa é de que o número de *charters* continue a crescer. O fundo “Race to the Top”, lançado pelo Departamento de Educação, em 2009, cria incentivos para que os estados atinjam metas de aperfeiçoamento e inovação em suas políticas de educação, que vão ao encontro do que essas instituições privadas têm a oferecer como plano de melhoria do ensino fundamental e médio. O fundo é estimado em US\$ 4,35 bilhões<sup>4</sup>.

3 The Center for Education Reform, seção “law and legislation”.

4 *Race to the Top, abbreviated R2T, RTTT or RTT, is a \$4.35 billion United States Department of Education contest created to spur innovation and reforms in state and local district K-12 education. It is funded by the ED Recovery Act as part of the American Recovery and Reinvestment Act of 2009 and was announced by President Barack Obama and Secretary of Education Arne Duncan on July 24, 2009.*

As escolas *charter* proliferaram em maior número nas áreas urbanas e, sobretudo, em distritos onde alunos mais pobres e considerados em risco visualizaram nessas instituições melhores oportunidades de inserção social.

Apesar do crescimento nos últimos anos, e do incentivo garantido pelo programa “Race to the Top”, as escolas *charter* são fonte de controvérsias e base de um acalorado debate entre os formuladores de políticas públicas nos níveis federal, estadual e municipal. Isto se dá porque o modelo implica a discussão de questões delicadas: 1) a conveniência de entidades privadas operarem escolas pagas com o dinheiro público; 2) a possibilidade de entidades privadas obterem lucro com a atividade total ou parcialmente financiada por recursos públicos;



3) se a competição seria o modo mais efetivo de melhorar o desempenho das escolas; e 4) se as *charters* deveriam ter a obrigação de servir prioritariamente as populações carentes. Em suma, há uma grande discussão sobre qual papel essas instituições devem desempenhar no sistema de educação pública americana.

Os debates mais acirrados ocorrem em distritos urbanos que viram nas escolas *charter* o instrumento de reforma do sistema educacional. Este é o caso das cidades de Nova York, Los Angeles, Chicago, Filadélfia, Washington D.C. e Nova Orleans. As discussões nessas cidades mostram como as opiniões estão condicionadas pela situação do ensino local e pelas pressões políticas municipais. Em Nova York, Chicago e Los Angeles, por exemplo, o compromisso com as escolas *charter* está ligado ao controle que os prefeitos exercem sobre o sistema educacional municipal<sup>5</sup>.

No caso de Chicago especificamente, o incentivo veio por intermédio do programa “Renaissance 2010”, idealizado por Richard Daley, prefeito da cidade à época, e pelo Chicago Public Schools. O objetivo do programa era impulsionar a criação de cem novas escolas, sendo que desse total, um terço seria de escolas *charter*, um terço de escolas particulares e o terço restante de escolas pequenas operadas pelo distrito de Chicago. A iniciativa contou com o apoio de empresários e lideranças das maiores companhias sediadas em Chicago, que criaram fundo independente, aliado a uma organização sem fins lucrativos, o Renaissance School Fund. O objetivo proposto era angariar fundos e estabelecer as estratégias e formas de controle da aplicação dos recursos nas novas escolas a serem criadas, sobretudo as *charters*.

Com tantos recursos sendo direcionados para essas escolas, proliferaram nos últimos anos estudos sobre o desempenho dos alunos que frequentam as *charter* em comparação aos matriculados em escolas tradicionais. O debate surge porque diferentes institutos

5 <http://civicfed.org>.



obtêm resultados conflitantes sobre o impacto das escolas *charter* na curva de aprendizado dos alunos que as frequentam. Em Nova York, por exemplo, estudo conduzido pelo instituto CREDO, da Universidade de Stanford, mostrou que, nas últimas avaliações realizadas em 2009, 84,9% dos alunos matriculados em escolas *charter* conseguiram nível adequado ou avançado nas avaliações de Matemática (aumento de 7,7% comparado ao ano anterior). Em Inglês, o resultado foi de 67,1%, com melhora de dez pontos percentuais se considerado o resultado apresentado no ano anterior. Comparando-se o desempenho dos alunos em escolas tradicionais, 74,3% dos alunos chegaram ao nível adequado ou avançado em Matemática e 57,6% atingiram esse patamar na avaliação de Inglês. Este mesmo instituto, no entanto, quando extrapola a pesquisa para o universo de escolas *charter* nos Estados Unidos como um todo, demonstra que não há impacto significativo nos resultados nos testes de proficiência dos alunos egressos de escolas *charter* quando comparado com o resultado obtido por alunos que frequentam as escolas públicas tradicionais.

Já o instituto Rand, que elaborou estudos sobre as escolas *charter* em Chicago, não encontrou, ao final do sua pesquisa, evidência de que essas escolas estivessem produzindo efeitos negativos ou positivos sobre a curva de aprendizado dos alunos que as escolheram em comparação àqueles que permaneceram em escolas tradicionais operadas pelo Chicago Public Schools. Ainda em Chicago, o mesmo instituto mostra que nas escolas *charter* que operam há mais tempo e que oferecem ensino contínuo da 8ª à 12ª série o número de alunos aceitos em universidades é maior do que entre os que frequentam as escolas públicas tradicionais. Esse índice, entretanto, também pode ser discutido, já que, apesar de haver cobrança de níveis de desempenho, o processo de admissão em uma instituição de ensino superior nos Estados Unidos é subjetivo e determinado pelas políticas adotadas em cada uma dessas instituições.



O próprio Departamento de Educação encomendou uma pesquisa ao National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, ligado ao Institute of Education Sciences (IES), para avaliar os impactos das escolas *charter* no desempenho acadêmico dos alunos. O estudo, elaborado em junho de 2010, teve como amostra as escolas *charter* de ensino médio que usam o sistema de loteria para o ingresso de seus alunos, e comparou esses estudantes com aqueles não contemplados no sorteio de vagas e por isso matriculados em escolas públicas regulares.

Os resultados encontrados não conseguem apontar para uma conclusão inequívoca sobre a experiência das escolas *charter*: positiva ou negativa. O primeiro ponto apontado pelo estudo foi que, na média, as escolas *charter* pesquisadas não são mais, nem menos, eficientes que as escolas tradicionais na tarefa de aumentar o desempenho de seus alunos, melhorar o seu comportamento na escola ou o progresso escolar. O estudo mostra, contudo, que os alunos (e pais) que frequentam as escolas *charter* estão mais satisfeitos com a escola do que os matriculados nas escolas tradicionais. Em segundo lugar, a pesquisa indicou que os impactos variam muito de uma escola *charter* para outra, com uma significativa variação de desempenho. Em terceiro lugar comprovou-se que tais escolas servem melhor aos alunos de baixa renda e com pior desempenho acadêmico, pois estes, quando matriculados em escolas *charter* aumentaram seu desempenho nos testes de Inglês e Matemática. O mesmo não aconteceu com alunos de maior renda e com melhor histórico de desempenho escolar. Finalmente, verificou-se que certas qualidades das escolas *charter*, como salas com menos alunos, bem como agrupamento diferenciado de alunos por suas habilidades em língua e matemática, foram responsáveis por melhores resultados na avaliação da curva de aprendizado.



As diferenças de avaliação resultam não só dos métodos estatísticos aplicados – falta de consenso sobre as amostras colhidas e sobre a seleção das escolas que participaram dos estudos –, mas, sobretudo, da dificuldade de se avaliar como um todo universo intrinsecamente díspare. As diversas pesquisas mostram que a organização de uma escola como *charter* não é um indicativo determinante para saber se a escola é boa ou não. A grande questão, e o desafio dos pesquisadores, é identificar que componentes diferenciam a experiência de uma escola *charter* bem-sucedida de outra instituição com desempenho inferior.

As escolas *charter* recebem recursos públicos para operarem, porém o montante por aluno é normalmente 20% inferior ao recebido pelas escolas públicas tradicionais. Esta quantia varia de estado para estado, e depende da legislação reguladora do funcionamento das escolas *charter*. Em Chicago, por exemplo, o orçamento típico de uma escola *charter* compreende recursos municipais (média de 68,7%, recebidos do Chicago Public Schools); recursos angariados pela própria escola (21%); fontes estaduais (7,5%); e fontes federais (2%).

Pesquisa anual realizada para o Center for Education Reform, sobre a situação das escolas *charter*, mostrou que quase metade das escolas desse tipo que fecham – 41,7% – o fazem por razões financeiras, 24% por problemas gerenciais e apenas 18,6% por falta de desempenho acadêmico. Dentre as escolas que encerram suas atividades por problemas financeiros, 90% apontam a falta de conexão com grandes doadores como a maior causa da insuficiência de fundos. As pressões financeiras iniciam-se com a própria instalação da escola e todas as suas despesas com aluguel de espaço e manutenção física. Essa situação impede, segundo o estudo mencionado, que as escolas *charter* prosperem. A solução apontada recomenda que os fundos canalizados às escolas *charter* pelas autoridades públicas sejam equiparados em quantidade aos destinados às escolas públicas.



Instituições filantrópicas e organizações não governamentais ligadas a grandes doadores têm buscado angariar fundos para patrocinar escolas *charter*. Essas instituições buscam eleger programas com forte impacto sobre o desempenho acadêmico, sobretudo de crianças em situação de alta vulnerabilidade social. Uma vez bem-sucedidas, criam cadeias de escolas *charter* que são abertas em outras localidades. Um dos programas mais bem-sucedidos em Nova York, Houston e Chicago é o “Knowledge is Power Program” (KIPP), baseado em uma rotina estruturada, com exigência de uniformes, regras estritas, aulas em período integral e muitos testes. As escolas *charter* que adotam o KIPP em Chicago têm sido exitosas em permitir o acesso de jovens negros em situação de vulnerabilidade ao ensino superior.

Os tipos de escola *charter* são diferentes, porém, independentemente de sua orientação, tendem a atrair mais os estudantes pobres, elegíveis aos programas de alimentação gratuita ou com preços subsidiados, e as minorias. Essas características não deixam de ter um forte impacto político, pois programas para essas camadas desfavorecidas tendem a ser sempre contemplados em plataformas eleitorais. Em Chicago, a opção dos governos municipais pelas escolas *charter* motivou, ademais, embate com o órgão de classe dos professores, insatisfeito com a contratação de professores não sindicalizados pela maioria dessas novas instituições.

Estudo elaborado pela Universidade de Illinois, em colaboração com o Chicago Public Schools, em 2009, considerou o movimento de fechamento, reestruturação e transformação das escolas públicas, conjugado com a proliferação das escolas *charter* e concluiu não ser possível uma avaliação equilibrada sobre o benefício dessas ações para o ensino público. Além disso, afirmava, baseado nas pesquisas realizadas, que as escolas *charter* não haviam melhorado a qualidade das escolas da cidade. O estudo ia mais adiante ainda, pois indicava que os menores salários pagos pelas *charters* aos





seus professores, as maiores horas de trabalho e os longos períodos letivos traziam grande instabilidade para o modelo dessas escolas.

Não obstante as conclusões do estudo encomendado em 2009, pelo próprio CPS, no sentido de se implementar uma moratória na concessão de novas permissões para a abertura de escolas *charter*, o Programa Renaissance 2010 adotado em Chicago jogou o peso do governo do lado dessas instituições público-privadas e na aposta de que elas podem beneficiar a população mais carente da cidade, sobretudo os negros.

O resultado deste fechamento de escolas públicas e abertura de novas *charters* ainda está por ser verificado, visto que o caso se encontra *sub judice* na justiça local, face à resistência de alguns grupos, em especial os professores sindicalizados. De lado a lado, contudo, há consenso sobre a necessidade de aperfeiçoamento do sistema de ensino local com a implementação de política de educação que tenha como prioridades projeto pedagógico consistente e ambiente escolar apropriado e seguro que possa contribuir para a formação do aluno e, ao mesmo tempo, valorizar o professor.

**Paulo César de Camargo** é Cônsul-Geral do Brasil em Chicago.

**Sônia Regina Guimarães Gomes** é diplomata e esteve em missão no Consulado-Geral do Brasil em Chicago em março de 2013.

---



## **Escolas charter: política ou despólitica pública? O caso da cidade de Nova York**

Luiz Felipe de Seixas Corrêa  
Frederico Menino Bindi de Oliveira

- 1 A íntegra da proclamação, em inglês, está disponível em: [www.whitehouse.gov/the-press-office/2013/05/03/presidential-proclamation-national-charter-schools-week-2013](http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2013/05/03/presidential-proclamation-national-charter-schools-week-2013).
- 2 O programa “Race to the Top” é a política de maior destaque da administração de Barack Obama para os setores de Educação Básica e Ensino Médio no país. Com investimentos na ordem de 4,4 bilhões de dólares, o programa compõe o Ato de Recuperação e Reinvestimento (ED Recovery Act), promulgado em julho de 2009, com vistas a estimular a recuperação econômica dos EUA após a crise de 2008. O RTT, como é conhecido, premia iniciativas de sucesso implementadas por escolas e pré-escolas públicas nos EUA e busca também promover a proliferação das escolas *charters* pelo país.

*O sucesso dos Estados Unidos no século 21 depende do que nós fizermos hoje para reaquecermos a verdadeira engrenagem de nosso crescimento econômico: uma classe média próspera. Para tanto, temos que garantir que nosso sistema de educação forneça as oportunidades para nossos filhos e filhas. Precisamos equipar todos os nossos estudantes com a educação e as habilidades que os coloquem no caminho certo para a aquisição de bons empregos e um futuro brilhante – não importa onde vivam ou qual escola frequentem.*

Foi com as palavras acima que o Presidente Barack Obama iniciou sua Proclamação da Semana das Escolas *Charter*<sup>1</sup>, ocorrida pela primeira vez em 2013, entre os dias 5 e 11 de maio. A proclamação fez parte de uma série de iniciativas postas em marcha pela Casa Branca desde o lançamento do ambicioso programa “Race to the Top”<sup>2</sup>, em 2009.

As *charter schools* tornaram-se, nos últimos anos, o principal foco dos debates sobre educação básica nos EUA e políticas públicas para o setor. São escolas gratuitas, de nível pré-escolar, básico e/ou médio. Vinculadas ao sistema público de ensino, elas são subvencionadas pelo estado, mas contam com relativa flexibilidade e autonomia para administração de seus recursos humanos e financeiros, definição de suas grades curriculares, recrutamento de alunos



e estabelecimento de metas de qualidade de ensino. As *charters* são gerenciadas por organizações autônomas e sem fins lucrativos. Também conhecidas como CMOs (Charter Management Organizations), estas organizações são licenciadas pelas autoridades educacionais dos estados e municípios estadunidenses, com quem assumem compromissos predefinidos para a melhoria da qualidade de ensino em escolas de baixo nível de desempenho.

Atualmente, cerca de 2 milhões de estudantes acham-se matriculados em mais de 6.000 escolas *charter* espalhadas pelos EUA. Em parte, a surpreendente expansão do número dessas escolas desde os anos 1990 pode ser entendida como resultado da crença – partilhada por muitos, dentre os quais o próprio Presidente Obama – de que as *charter schools* são a solução para a defasagem do sistema educacional nos EUA, que afeta, sobretudo, crianças e jovens de minorias étnicas e residentes em localidades de menor renda.

Não obstante sua disseminação pelo país, o modelo de escolas *charter* tem gerado polêmica entre ativistas e educadores. O desempenho insatisfatório de algumas experiências, os desequilíbrios causados aos sistemas escolares locais e a inexistência de um marco legal unificado regulamentando as *charters* são algumas críticas que se fazem a estas escolas. Isso tem levado muitos a questionarem se a subvenção da educação pública a organizações autônomas é, de fato, uma política de estado sustentável ou apenas uma solução paliativa para desafios históricos na área da educação.

### AS ESCOLAS CHARTER NOS EUA

O debate em torno das escolas *charter* nos EUA tomou forma a partir dos anos 1980. Neste período, ganharam visibilidade relatórios abrangentes, tais como o “Nação em Risco”, produzido pela Comissão Nacional de Excelência em Educação<sup>3</sup>, que revelaram o declínio nos índices de qualidade de educação em todo o país. A falta de recursos para as escolas, a

3 A íntegra do relatório, publicado em 1983, está disponível em: [http://datacenter.spps.org/uploads/sotw\\_a\\_nation\\_at\\_risk\\_1983.pdf](http://datacenter.spps.org/uploads/sotw_a_nation_at_risk_1983.pdf). Outro documento de considerável influência no período foi o relatório “Uma Nação Preparada: professores para o século 21”, publicado em 1986 e disponível em: [http://books.google.com/books/about/A\\_nation\\_prepared.html?id=YL5WjYCZp4YC](http://books.google.com/books/about/A_nation_prepared.html?id=YL5WjYCZp4YC).



demanda crescente pela formação de professores e o déficit acadêmico dos estudantes estadunidenses em comparação aos níveis de outros países industrializados tornaram cada vez mais evidentes problemas estruturais no sistema de educação pública – o qual, desde a Independência, constituía-se em símbolo de afirmação nacional e alicerce dos ideais democráticos dos EUA.

Em resposta à situação adversa, a sociedade civil passou a clamar por reformas amplas e uma série de iniciativas foi proposta. Dentre estas, destacou-se o estudo pioneiro do professor Ray Buddle, de Massachusetts<sup>4</sup>, que chamava a atenção para o potencial das escolas *charter* e “escolas autônomas”. Apesar do relativo desconhecimento acerca destas instituições e do caráter experimental das poucas iniciativas do tipo que haviam sido implementadas nos EUA até então, o estudo do professor Buddle foi bem recebido por organizações educacionais e lideranças civis em todo o país. Rapidamente, disseminou-se a ideia de reestruturar escolas públicas de ensino básico e médio, de baixo rendimento, a partir de licenças concedidas pelo estado a organizações autônomas. Estas passariam a ser encarregadas da reforma curricular, renovação profissional e manutenção das escolas licenciadas, comprometendo-se a atingir metas preestabelecidas.

Em 1988, Albert Shanker, então presidente da Federação Americana dos Professores e figura influente nos debates sobre educação pública, encaminhou a primeira proposta de lei federal sugerindo a regulamentação das *charters* e outras modalidades de “escolas autônomas”. Embora a lei jamais tenha sido votada, a proposta mobilizou autoridades estaduais a adotarem medidas de regulamentação e apoio à proliferação das escolas *charter*. Em 1991, Minnesota se tornou o primeiro estado americano a promulgar uma lei das *charter schools*. No ano seguinte, foi a vez da Califórnia, seguida de Nova Jersey, Carolina do Norte e outros 38 estados até os dias atuais.

4 BUDDLE, J. *Education by Charter: Restructuring School Districts. Key to Long-Term Continuing Improvement in American Education*, 1974.



O estabelecimento de marcos regulatórios estaduais para as escolas *charter* favoreceu o crescimento exponencial destas instituições em todo o país. De 1999 a 2012, o número de estudantes matriculados nas *charters* quintuplicou, saltando de 400 mil para pouco mais de 2 milhões. No mesmo período, o percentual de escolas do tipo cresceu de 2 para 5% do total de instituições da rede pública de ensino. O tamanho médio das *charters* também aumentou: em 1999, 77% destas escolas possuíam menos de 300 estudantes matriculados cada e apenas 11% das *charters* possuíam mais de 500 alunos. Hoje, estes números são de, respectivamente, 61% e 20%<sup>5</sup>.

O sucesso das *charters* repercutiu também em Washington, onde o tema se destaca por contar com o raro apoio bipartidário, de democratas e republicanos. Nas eleições presidenciais de 2008, tanto o candidato republicano John McCain quanto o democrata Barack Obama apresentaram para as pastas de educação de seus programas de governo projetos que visavam a fomentar o apoio do governo federal ao crescimento e multiplicação das *charters*. Empossado em 2009, Obama nomeou Arne Duncan como Secretário de Educação. Duncan foi responsável pela articulação de um plano bipartidário de subsídio federal às *charter schools* de reconhecido sucesso no país. O plano, compreendido como parte integrante do programa “Race to the Top”, já destinou mais de 1,7 bilhão de dólares a *charters* em 18 estados.

De todo modo, as autoridades estaduais seguem sendo as principais responsáveis pela regulamentação, licenciamento e financiamento das escolas *charter* nos EUA – fato que resultou num panorama atual de enorme (e certas vezes confusa) variedade de leis e procedimentos. As agências públicas que licenciam as *charters* são diferentes, dependendo do estado. No Arizona, por exemplo, foram criados órgãos específicos para o credenciamento, como é o caso do Comitê Estadual de Escolas Charter (Arizona State Board for Charter Schools). Em Michigan, por outro lado, as licenças para novas *charters* devem

5 Fonte: U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, National Center for Education Statistics. *The Condition of Education 2012*, 2012. (NCES 2012–045).



ser aprovadas por órgãos reguladores genéricos, ligados a universidades estaduais. Em Arkansas, onde a lei sobre as *charters* é considerada mais flexível, a licença para a criação de novas escolas pode ser fornecida tanto pelo Comitê Estadual de Educação (State Board of Education) como por órgãos reguladores distritais (Local School Districts). Em Maryland, por sua vez, somente autoridades distritais podem fornecer os *charters*.

Além disso, em certos estados, escolas particulares podem receber licenças e passarem a receber subsídios públicos, enquanto em outros, somente escolas públicas e de comprovada dificuldade (por exemplo: baixo desempenho escolar ou altos índices de evasão escolar) estão autorizadas a se tornarem *charters*. Em alguns distritos é exigida formação específica dos professores para trabalharem nas *charters*, ao passo que em outras localidades educadores não graduados e não sindicalizados têm autorização para lecionar<sup>6</sup>.

O cenário atual das escolas *charter* nos EUA é tão vasto quanto desigual. Este panorama, segundo críticos como a professora Carolina Hoxby<sup>7</sup>, tem dificultado avaliações comparativas e abrangentes acerca do desempenho das escolas *charter* em todo o território americano. Em janeiro de 2013, o Centro de Pesquisas em Educação (conhecido pela sigla CREDO) da Universidade Stanford, na Califórnia, publicou o mais extenso relatório nacional produzido até o momento sobre o assunto<sup>8</sup>. Nos dois volumes deste detalhado estudo, são analisadas 1.372 escolas *charters* e 167 organizações administradoras das *charters* (CMOs) em 25 estados norte-americanos. Os resultados são variados e pouco conclusivos: cerca de 20% das escolas *charter* analisadas apresentaram melhoria na qualidade de ensino em seus primeiros cinco anos de funcionamento. No entanto, 15% das escolas estão piores do que quando não eram *charters* e cerca de 60% das escolas (públicas e privadas) que se transformaram em *charters* mantiveram os níveis de qualidades anteriores. O desnível dos resultados nacionais fez com que o

6 Para mais informações, consultar: “Charter Authorizes: the Truth about State Commissions” – The Center for Educational Reform, maio de 2013.

7 Dentre os artigos e livros de autoria da professora Hoxby, destaca-se HOXBY, C. (ed). *The Economics of School Choice*. University of Chicago Press, 2003.

8 CREDO. “National ‘Charter School’ Growth and Replication Study”, 2013. A íntegra do relatório está disponível para download em: <http://credo.stanford.edu/>.



CREDO produziu, paralelamente, estudos individuais para alguns estados.

A diversidade de experiências e marcos regulatórios estaduais e o decorrente desafio para a produção de avaliações nacionais consistentes colocam em questão o alcance de programas federais que se baseiam na “premição” de caso isolados de escolas *charter* “bem-sucedidas” em todo o país. Afinal, num cenário tão desigual, como distinguir entre experiências de “sucesso” ou “mal sucedidas”?

### O CASO DE NOVA YORK

Embora seja difícil falar de casos exemplares em meio a um panorama nacional tão diverso, é possível afirmar que a evolução recente das escolas *charter* na cidade de Nova York constitui modelo emblemático. Maior e mais rica cidade dos EUA, Nova York tem apostado nas *charters* como forma de aliviar problemas históricos em seu sistema público de ensino. Desde 1999, 159 *charter schools* foram abertas na cidade. Além disso, experiências como a das organizações Promise Academy, liderada pelo ativista e educador Geoffrey Canada, e Harlem Success Academy, fundada pela ex-vereadora Eva Moskowitz, ganharam notoriedade e projeção internacional ao serem retratadas em documentários recentes, como “The Lottery” (2008) e “Waiting for Superman” (2010).

A história das *charters* em Nova York remonta, de forma mais aguda, à crise educacional vivenciada em todo o país entre as décadas de 1970 e 1980. Neste período, a cidade esteve à beira do colapso<sup>9</sup>. Altas taxas de criminalidade, crise fiscal e a degeneração de espaços e serviços públicos inevitavelmente afetaram a qualidade das escolas públicas locais. Distritos como o Harlem e o Bronx, redutos tradicionais das populações afro-americana e latina, foram os locais mais impactados. As escolas destes distritos tornaram-se o símbolo da marginalização, servindo de palco para assaltos, tráfico de drogas

9 TABB, W. *The Long Default: New York City and the Urban Fiscal Crisis*, New York University Press, 1982.



e uma série de outros delitos. A gravidade da situação era tamanha que, em 1977, Isiah Robinson, presidente do Comitê de Educação da Cidade de Nova York, declarou: “a qualidade da educação no Harlem desintegrou-se, e hoje está no mesmo nível do serviço carcerário”<sup>10</sup>.

Foi justamente no Harlem que se originou, no início dos anos 1990, um amplo movimento civil, capitaneado pela organização sem fins lucrativos Harlem Children Zone<sup>11</sup>, presidida por Geoffrey Canada. Nascido no Bronx de família humilde, Canada se estabeleceu no Harlem após obter título de mestre em educação pela Universidade Harvard. Seu ideal, popularizado pelo *slogan* “one block at a time, one school at a time” (“um quarteirão de cada vez, uma escola de cada vez”), era o de promover a reestruturação social do Harlem a partir da recuperação e revitalização de escolas públicas locais. No cerne das operações da organização estava a promoção de escolas *charter*, as quais, segundo Canada, serviriam de modelo para pais, professores e estudantes e, conseqüentemente, alavancariam a recuperação de todo o distrito.

O projeto piloto da Harlem Children Zone iniciou-se a partir de uma licença temporária do Comitê de Educação da Cidade de Nova York para que a organização administrasse as atividades de duas turmas, de 6ª e 8ª séries do ensino básico, localizadas dentro de uma escola pública de baixo rendimento no Harlem. Com recursos obtidos principalmente a partir de doações privadas, a HCZ nasceu com uma promessa ambiciosa: garantir que todos os seus estudantes teriam desempenho escolar suficiente para entrar em boas universidades. Em seus dois anos de duração, o projeto piloto da HCZ obteve excelente resultados – alunos da instituição tiveram desempenho médio 45% superior em relação à performance de estudantes de outras escolas públicas locais.

À experiência bem-sucedida da HCZ somou-se a demanda crescente de ativistas e educadores pela

10 HERCULES, Frank. “To Live In Harlem”. In: *National Geographic*, Fevereiro de 1977, p.178.

11 [www.hcz.org](http://www.hcz.org)





regulamentação e apoio governamental às *charters*. Em resposta, o governo do estado de Nova York aprovou, em dezembro de 1998, a Lei Estadual das Charters, autorizando o licenciamento de até cem escolas *charter*, da 1ª série ao ensino médio. A disseminação das *charters* ocorreu rapidamente desde então. Somente na cidade de Nova York, 87 escolas foram licenciadas até 2006 e 12 organizações administradoras (CMOs) foram registradas no mesmo período. Como resultado, o governo estadual aprovou cem novos licenciamentos em 2007 e outros 260, em 2010. A expansão meteórica das *charter schools* em Nova York colocou o estado em primeiro lugar entre os receptores de repasses do programa federal “Race to the Top”.

### Cenário atual

Atualmente, a cidade de Nova York concentra três de cada quatro escolas *charter* operando no estado, o que corresponde a um total de 56.600 estudantes de ensino básico e médio distribuídos entre os cinco distritos da Big Apple<sup>12</sup>. Duas organizações são responsáveis pelo licenciamento de novas *charters* e avaliação regular de seus desempenhos: a Secretaria Estadual de Educação (SED) e a Universidade Estadual de Nova York (SUNY). Na cidade, a Secretaria Municipal de Educação (NYC Department of Education) também participa como mediadora entre as organizações administradoras e instituições licenciadoras.

Na cidade de Nova York as *charters* têm autonomia para manejo de pessoal e definição de diretrizes curriculares. Financiadas com recursos públicos, as *charters* recebem, em média, repasses de 10 a 15% inferiores aos destinados às escolas públicas comuns, embora tenham liberdade para arrecadar fundos por meio de doações privadas. A título de ilustração, a CMO Promise Academy Charter Schools, subsidiária da Harlem Children Zone, conta com um orçamento anual que ultrapassa os 75 milhões de dólares para a administração de três escolas *charter*.

12 Mais informações em: “The state of the NYC charter school sector”, relatório anual produzido pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Nova York. Disponível em: [www.charterschoolcenter.org/resource/state-nyc-charter-school-sector](http://www.charterschoolcenter.org/resource/state-nyc-charter-school-sector).



As *charters* nova-iorquinas assumem contratos de cinco anos com o governo estadual. Neste período, devem não apenas atender aos requisitos escolares do estado e do município como também têm de atingir as metas de melhoria de desempenho escolar preestabelecidas. Só então, habilitam-se para a renovação de suas licenças.

Também chamadas de “escolas de escolha”, as *charters* são abertas à candidatura de todos os jovens nova-iorquinos em idade escolar, não importando o bairro de residência. Para conseguirem vaga em uma *charter* da cidade, os estudantes devem participar de sorteios bastante concorridos, realizados anualmente em cada escola. Em 2012, cinco estudantes se candidataram para cada vaga oferecida em Nova York. Atualmente, 55 mil estudantes – a maior parte de famílias de baixa renda – encontram-se em listas de espera, aguardando uma chance.

Os professores também passam por processo seletivo independente. Isso significa que o sistema de rotatividade de professores e as regras de progressão de carreira, vigentes na rede pública de ensino, não se aplicam aos procedimentos de contratação e demissão de educadores nas *charters*. Os salários pagos aos professores em início de carreira nas *charters* em Nova York são geralmente 7% maiores do que os pagos aos mesmos professores em escolas públicas comuns. Os professores nas *charters* são submetidos a metas mais rígidas de desempenho, e podem ser demitidos com relativa facilidade em comparação aos profissionais de outras escolas públicas.

De acordo com a organização NYC Charter School Center, os níveis de desempenho das escolas *charter* na cidade de Nova York estão entre os melhores do país. Dados do relatório “Charter School Performance in New York City”<sup>13</sup>, publicado pelo Centro de Pesquisas em Educação (CREDO) em 2013, confirmam a tendência positiva. O relatório indica que os alunos das *charter schools* de Nova York apresentaram, em média, desempenho 4% superior ao de estudantes de escolas públicas das mesmas

13 Disponível em: [http://credo.stanford.edu/documents/NYC\\_report\\_2013\\_FINAL\\_20130219.pdf](http://credo.stanford.edu/documents/NYC_report_2013_FINAL_20130219.pdf).



localidades nos testes de proficiência em Inglês e 2,5% superior nos testes de Matemática. Avaliadas cronologicamente, as *charter schools* também se destacam por apresentarem índices de contínua melhoria dos alunos formados ao longo dos anos – a cada ano, melhoram em um ponto percentual seu desempenho em cada um dos testes, para alunos de todos os anos escolares.

Em contrapartida, as *charters* ainda não foram capazes de reverter desníveis históricos nos sistema de educação pública nova-iorquino: negros e latinos, sobretudo os residentes em bairros de menor renda, continuam apresentando pior desempenho escolar, mesmo estudando em *charters*.

### Críticas e debates

Apesar do cenário promissor, a rápida proliferação das *charter schools* em Nova York suscitou uma onda de debates acerca da sustentabilidade deste novo modelo de educação no longo prazo. Educadores, ativistas e críticos de toda a sorte têm chamado a atenção para os limites do modelo e suas consequências indesejadas para uma possível reforma educacional.

Em artigo intitulado “O mito das escolas charter”<sup>14</sup>, a educadora Diane Ravitch critica o que ela considera ser um “endeusamento” da instituição, promovido por autores como o economista Eric Hanushek e por Davis Guggenheim, diretor do documentário “Waiting for Superman”. Para Ravitch, a defesa recente das *charters* tem se sustentado em um ataque exacerbado à má qualidade dos professores da rede pública e às dificuldades em se demitir professores de baixo desempenho que são apoiados por fortes estruturas sindicais. Deste modo, argumentam os apoiadores das *charters*, iniciativas capazes de enfraquecer o poder político de organizações como a União dos Professores do Estado de Nova York (NYSUT), seriam a solução definitiva para os baixos níveis de desempenho das escolas nova-iorquinas.

14 RAVITCH, D. “The Myth of Charter Schools”. In: *The New York Review of Books*, 2011.



Ao contrário, Ravitch acredita que a demissão de professores, a flexibilização das leis trabalhistas no setor educacional e o estímulo à maior competição entre os professores devem ser vistos com cautela. Ao promoverem a liberalização do mercado educacional, afirma Ravithc, as *charters* colocam em risco conquistas duradouras. Ademais, os defensores das *charters* não propõem nenhuma política sustentável de formação qualificada de novos e antigos professores da rede pública. Para Ravitch, enfim, não basta demitir professores ruins. É preciso que eles sejam valorizados e treinados, continuamente.

Outra crítica comum refere-se às ambiciosas metas de qualidade das escolas *charter* e ao “vício por testes” que estas metas estimulam. Paul Tough, autor de “Whatever it takes”<sup>15</sup>, acompanhou de perto as escolas *charter* administradas pela organização Harlem Children Zone, do ativista Geoffrey Canada. No entendimento de Tough, os compromissos estabelecidos pela organização junto às autoridades educacionais e ao conselho de doadores tornaram as escolas de Canada reféns de suas próprias promessas. Com a obrigação de demonstrar resultados de curto prazo, teriam sacrificado a qualidade de educação em prol de aulas voltadas para a preparação de alunos para testes padronizados de proficiência de língua e matemática, exigidos aos alunos ao final do ensino básico e médio.

15 TOUGH, P. *Whatever It*

*Takes: Geoffrey Canada's Quest to Change Harlem.* Houghton Mifflin, 2008.

16 Não é por acaso que tantas escolas *charter* em Nova York possuem a palavra *success* em seus nomes. A promessa de boas notas nos testes padronizados (como SAT) e de ingresso à universidade são os principais *slogans* das *charters* (TOUGH, 2008).

Em vez de aproveitarem a relativa autonomia para testarem currículos alternativos e ousados, as *charters* se viram forçadas a adotar grades curriculares e diretrizes pedagógicas rígidas e até mais ortodoxas do que aquelas seguidas por escolas públicas comuns. Por um lado, segundo Tough, isso teria contribuído para o bom desempenho das *charters* em testes estaduais padronizados. Por outro, este aparente ganho de qualidade esconderia uma realidade cruel e competitiva, em que o ensino de qualidade estaria sendo sacrificado em nome de “metas de sucesso”<sup>16</sup>.



O caráter competitivo das *charter schools* é também evidente nos processos de admissão por sorteio, alvo de muita polêmica no cenário nova-iorquino. O tema tem sido tratado frequentemente em noticiários locais. Foi abordado de maneira mais aprofundada no documentário “The Lottery”, de Madaleine Sackler. O filme acompanha quatro crianças, de sete e nove anos de idade, durante o processo de seleção para uma das escolas do grupo “Harlem Success Academy”, cuja diretora é a ex-vereadora e influente educadora Eva Moskowitz. Apenas uma das crianças é sorteada, expondo o drama de milhares de crianças e jovens de baixa renda que não encontram vagas para estudar nas escolas *charter*.

Por permitirem que estudantes de todos os distritos se candidatem a suas vagas, as *charters* são em muitos casos a única oportunidade de uma educação de qualidade para crianças e jovens que vivem em bairros pobres. Sem alternativa, os alunos não escolhidos nas loterias de admissão têm de ser matriculados em escolas públicas de baixo rendimento em seus bairros – e veem seu destino pessoal e profissional comprometido.

Além disso, muito tem se debatido acerca da possibilidade de transferir a experiência recente da cidade de Nova York para outras localidades nos EUA e no mundo. Críticos como o educador Jonathan Kozol, autor de *A vergonha da nação*<sup>17</sup>, assinalam a singularidade do panorama nova-iorquino, em que as *charter schools* são em geral muito melhor capitalizadas do que suas similares em regiões interioranas e distantes de centros urbanos. Kozol chama a atenção para o fato de que as CMOs registradas na cidade de Nova York contam com fundos de doação 11 vezes maiores do que a média das administradoras de *charters* nos estados do “Sul” dos EUA. A visibilidade das *charter schools* em Nova York e a relativa facilidade para angariarem recursos privados não poderia ser replicada no país.

Ademais, argumenta Kozol, escolas *charter* localizadas em bairros como o Harlem, não estariam

17 KOZOL, J. *The Shame of the Nation: The Restoration of Apartheid Schooling in America*. Three Rivers Press, 2005.



servindo como motores da recuperação e desenvolvimento social local. Pelo contrário: o aparente sucesso destas escolas seria decorrência de transformações radicais motivadas pela especulação imobiliária de bairros periféricos e pela consequente expulsão de populações marginalizadas para além dos limites da cidade.

O assunto segue dividindo opiniões em todo o país e, sobretudo, na cidade de Nova York. Se de um lado as *charters* são a promessa de melhor qualidade de ensino, de outro, deixam em aberto grande número de questões. Afinal, até que ponto pode-se considerar a concessão da oferta de ensino público a organizações autônomas como uma política de estado ou uma transferência de sua responsabilidade? Serão as *charter* um modelo sustentável de reforma educacional? Quais os limites e potencialidades deste modelo?

O tempo e as experiências estadunidenses dirão se as *charter school* de Nova York servirão como modelo ou apenas como referência.

**Luiz Felipe de Seixas Corrêa** foi Cônsul-Geral do Brasil em Nova York entre 2011 e 2013.

**Frederico Menino Bindi de Oliveira** é assistente técnico do Consulado-Geral do Brasil em Nova York.

---



## ***Califórnia: considerações sobre o sistema de ensino fundamental***

Eduardo Prisco Paraiso Ramos

Márcio Vitorino Vecchi

De acordo com a Constituição norte-americana, a educação pública é de responsabilidade do governo estadual. Dessa forma, os EUA possuem 50 sistemas de ensino que diferem sobremaneira entre si na forma organizacional, financeira e nos resultados.

Antes de abordar o tema proposto, vale contextualizar a Califórnia. Se fosse um país, este Estado norte-americano seria a nona economia mundial, com um PIB de quase 2 trilhões de dólares, superior ao da Rússia, por exemplo. A Califórnia abriga 12% da população dos EUA e responde por cerca de 13% da produção total do país.

Este estudo não tem a pretensão de fazer uma análise pormenorizada do sistema educacional californiano. Seu objetivo é apresentar, de forma simplificada, as principais características do ensino básico e médio estadual e os mecanismos legais mais relevantes que o regulamentam. O foco principal será o ensino público, tendo em vista que as leis gerais de funcionamento se aplicam tanto às escolas públicas quanto às privadas.

O sistema de ensino básico e médio californiano pode ser assim dividido.



<b>High School</b>	9 <sup>th</sup> grade – 14 anos ( <i>freshman year</i> ) 10 <sup>th</sup> grade – 15 anos ( <i>sophomore year</i> ) 11 <sup>th</sup> grade – 16 anos ( <i>junior year</i> ) 12 <sup>th</sup> grade – 17 anos ( <i>senior year</i> )
--------------------	--

<b>Middle School</b>	6 <sup>th</sup> grade – 11 anos 7 <sup>th</sup> grade – 12 anos 8 <sup>th</sup> grade – 13 anos
----------------------	---

<b>Elementary School</b>	1 <sup>st</sup> grade – 6 anos 2 <sup>nd</sup> grade – 7 anos 3 <sup>rd</sup> grade – 8 anos 4 <sup>th</sup> grade – 9 anos 5 <sup>th</sup> grade – 10 anos
--------------------------	---

<b>Kindergarten</b>	5 anos
---------------------	--------

É comum encontrar alunos um ano acima ou abaixo das idades médias para cada período. Normalmente utiliza-se o termo “K-12” (*kindergarten to 12th grade*) como forma de se referir aos ensinos básico e médio.

O sistema de ensino público da Califórnia é o maior do país. A idade escolar obrigatória é de seis a 16 anos e a educação é compulsória até os 18 anos ou a conclusão do ensino médio (*high school*). Para além do *high school*, o Estado oferece programas de educação para adultos, faculdades comunitárias e disponibiliza dois sistemas de ensino universitário: o da California State University e o da Universidade da Califórnia, ambos com vários *campi*, que garantem inúmeras opções de aprimoramento da aprendizagem.

Em anos recentes, as escolas da Califórnia têm dado grande ênfase na elevação do padrão educacional, no recrutamento e manutenção de professores qualificados, na extensão do número de horas que o aluno passa em sala de aula e na elevação do número de dias do calendário escolar.





O ensino público na Califórnia é de responsabilidade do governo do estado e dos distritos escolares. A legislação estadual exige a formação de distritos escolares locais e lhes concede certos poderes. Ademais, exige a implementação de programas e cursos específicos e estabelece o quanto o estado financiará do ensino K-12.

As instituições educacionais seguem regras e padrões ditados pelo Conselho Estadual de Educação (State Board of Education). Este conselho é responsável pela elaboração da política educacional para os ensinos fundamental e médio públicos. É também de sua competência estudar as necessidades educacionais do estado e adotar planos para a melhoria do sistema escolar K-12. Muito embora a elaboração da política geral seja competência exclusiva do Conselho Estadual, o Poder Legislativo e os conselhos de cada escola exercem forte influência sobre o conteúdo de programas e políticas educacionais. O conselho é composto por dez membros indicados pelo governador e aprovados pelo Senado Estadual, para mandatos de quatro anos de duração. Um 11º membro é escolhido entre os alunos e nomeado para mandato de um ano. O Superintendente de Instrução Pública serve como secretário executivo do Conselho de Administração. Os membros não recebem salário.

O cargo de Superintendente de Instrução Pública é ocupado por servidor público, sem filiação partidária, eleito para um mandato de quatro anos para dirigir a Secretaria de Educação (Department of Education). O Superintendente é o diretor administrativo do sistema educacional público e responsável pelo desenvolvimento e implementação de estratégias para melhorar a educação em escolas públicas do Estado. O Superintendente atua também como membro *ex-officio* dos conselhos de administração da Universidade da Califórnia e da Universidade Estadual da Califórnia.

A Secretaria de Educação desenvolve e administra os programas que serão implementados pelos distritos



escolares. Embora muitos desses programas sejam incorporados à instrução de sala de aula regular, outros exigem instalações especiais e supervisão a nível estadual.

As primeiras escolas públicas da Califórnia foram inauguradas em São Francisco em 1850. Dois anos mais tarde, o governo determinou que todos os condados e cidades com mais de 5.000 habitantes deveriam contar com pelo menos uma instituição pública de ensino e passou a alocar verbas específicas em seu orçamento para esse fim.

A Califórnia possui 58 condados (*counties*), subdivisão administrativa que engloba, na maioria das vezes, várias cidades. Todo condado é servido por pelo menos um distrito escolar. Alguns possuem mais de um, visto que toda cidade com mais de 10 mil habitantes obrigatoriamente deve possuir seu próprio distrito escolar. Nestas cidades, a responsabilidade de administrar as escolas é do distrito escolar municipal, enquanto que, em regiões menos densamente habitadas, os estabelecimentos de ensino são administrados pela diretoria do distrito escolar a que está subordinado.

A Califórnia permite a operação de escolas *charter* – escolas públicas independentes, que não são administradas por distritos escolares, mas que recebem verbas públicas para operar. Normalmente, são criadas ou administradas por um grupo de professores, por pais, por líderes comunitários ou por associações comunitárias. Desde que a legislação que permitiu a criação dessas escolas foi aprovada em 1992, o número de estabelecimentos tem aumentado anualmente, e hoje somam 1.018 em operação. Algumas são novas, outras são escolas públicas que já existiam e foram convertidas para essa modalidade.

O nível de qualidade de uma escola pública depende principalmente dos impostos arrecadados na área onde a mesma está instalada e do tamanho da administração local. Em algumas regiões, os cus-



tos administrativos drenam boa parte das verbas destinadas às escolas locais. Em regiões pobres, a taxa de analfabetismo pode chegar a 30%. Uma das poucas normas que é observada em todas as escolas do Estado é a obrigatoriedade do ensino da história da Califórnia a todos os estudantes da quarta série (*4th grade*).

Em novembro de 1988, o Estado introduziu uma emenda à sua constituição (California Proposition 98: Classroom Instructional Improvement and Accountability Act), determinando que um percentual mínimo do orçamento estadual (40%) deve ser destinado ao ensino básico e médio (K-12) e às escolas comunitárias. A definição desse percentual depende de uma fórmula que leva em consideração não apenas o momento econômico (crescimento acentuado ou fraco), mas também o índice de expansão da renda *per capita* e a variação no número de matrículas efetivadas. No ano educacional 2011-2012, que se encerra em 30 de junho de 2013, de um orçamento previsto de US\$ 87 bilhões, US\$ 41 bilhões foram alocados para a educação K-12 (47% do orçamento). A título ilustrativo, saúde e serviços sociais ficaram com 31%. O Sistema K-12 possui 962 distritos educacionais, que congregam 9.895 escolas e empregam mais de 534 mil pessoas, entre professores e auxiliares<sup>1</sup>.

O governo estadual é o maior financiador do sistema K-12, respondendo por 61% dos recursos. Em seguida, com participação de 27%, vêm as transferências locais (recursos provenientes principalmente de arrecadações de imposto sobre propriedades, além de outros impostos e taxas cobrados sobre certos serviços, a exemplo de transporte público). O governo federal contribui com os outros 12%, destinados a projetos específicos, tais como auxílio a estudantes de baixa renda e educação de alunos com necessidades especiais. As loterias do estado tem participação irrelevante no repasse de recursos<sup>2</sup>.

Para lecionar no sistema K-12 californiano, o(a) professor(a) precisa ser credenciado pela Califórnia

1 Dados referentes ao ano escolar 2012-2013.

2 *Idem*.



Commission on Teacher Credentialing (CTC). Esse credenciamento pode ser concedido para ensinar apenas uma matéria (Single Subject Credential) ou para várias (Multiple Subject Credential). Normalmente, para ensinar até a 5ª série (*elementary school*) requer-se o credenciamento em múltiplas matérias. Os requisitos para os dois tipos de credenciamento são os mesmos e consistem em:

1. Diploma universitário;
2. Comprovação de habilidade (certificado de habilitação nas provas California Basic Educational Skills Test (CBEST) ou California Subject Examinations for Teachers (CSET));
3. Conclusão do curso de preparação de professores (Teacher Preparation Program, que pode levar de dez a 24 meses);
4. Comprovação de competência para ensinar a matéria ou as matérias propostas (CSET ou formação na área a ser lecionada);
5. Conhecimento da constituição norte-americana (certificado de curso ou prova sobre o tema);
6. Conhecimento de informática (certificado de curso ou prova sobre o tema);
7. Habilidade na língua inglesa, inclusive leitura (certificado de curso); e
8. Avaliação de competência na instrução de leitura (Reading Instruction Competence Assessment – RICA), somente para o credenciamento em múltiplas matérias.

Em 1999, o estado introduziu seu próprio sistema de normatização da educação pública (The Public Schools Accountability Act), que tornava as escolas responsáveis pelo desempenho de seus alunos. Posteriormente, essa legislação foi modificada para adequar-se ao “No Child Left Behind Act” (NCLB),



legislação federal, promulgada pelo Presidente Bush em janeiro de 2002. O objetivo da NCLB é usar fundos federais como alavanca para possibilitar que as crianças norte-americanas, ao término da 12ª série (fim do *high school*), estejam aptas a ler e escrever, e sejam capazes de manusear bem conceitos de matemática. A lei estipula que cada estado norte-americano indique uma meta de desempenho em Leitura e Matemática, para ser alcançada até 2014, e comprove estar caminhando em direção a atingir esse objetivo. Embora a NCLB abranja inúmeros programas de educação federal, o aspecto que mais chama a atenção é que inclui mecanismos de cobrança de desempenho e melhoras no nível de ensino. Em última instância, a NCLB pretende dar condições para que toda criança atinja o padrão básico de educação estipulado por seu estado e possa alcançar seu pleno potencial com o auxílio de programas de reforço.

A lei determina que os estados apliquem testes de Leitura e Matemática anualmente para os estudantes da 3ª à 8ª séries, e uma vez durante o *high school*. Os estados devem ainda aplicar um teste de Ciências durante as séries 3ª a 5ª, 6ª a 8ª e 10ª a 12ª.

Cada escola, distrito escolar e estado deve publicar anualmente relatório intitulado Progresso Anual Adequado (Adequate Yearly Progress – AYP), mostrando os resultados obtidos de forma agregada e por subgrupos de alunos específicos, incluindo grupos de baixa renda, alunos com necessidades especiais, alunos cuja primeira língua não seja o inglês, e principais grupos raciais e étnicos<sup>3</sup>. O governo federal é responsável pela avaliação do documento.

Para provar que as escolas estão fazendo progresso, o governo do estado deve:

- Criar metas mensuráveis anuais (*annual measurable objectives* – AMOs) para a percentagem de alunos que devem demonstrar proficiência em testes alinhados com padrões de conteúdo do estado (como os testes-padrão California Standard Test<sup>4</sup>

- 3 Os relatórios de Adequate Yearly Progress (AYP) da Califórnia, contendo as metas e os desempenhos anuais dos alunos, estão disponíveis em: <http://www.cde.ca.gov/ta/ac/ay/aypreports.asp>.
- 4 Os CSTs são um componente importante do programa STAR (Standardized Testing and Reporting Program). As provas são preparadas por educadores e elaboradores para serem aplicadas especificamente na Califórnia. Elas comparam o desempenho do aluno com padrões de notas preestabelecidos para os temas Língua Inglesa, Matemática, Ciências e História.



- e o exame de conclusão do *High School*). A título ilustrativo, para o ano escolar 2010-2011, o AMOs de uma escola primária (*elementary school*) era que pelo menos 56,8% de seus alunos atingissem o nível de proficiência em Língua Inglesa e 58,0%, em Matemática;
- Apresentar uma segunda forma de medir o progresso do aluno;
  - Alcançar índices preestabelecidos de conclusão do *high school*, ou pelo menos apresentar elevação no percentual de alunos que estão concluindo o curso; e
  - Aplicar o California Standard Test a pelo menos 95% dos alunos.

Se uma escola ou distrito escolar que recebe fundos da NCLB não apresentar evolução no seu Adequate Yearly Progress (AYP) no mesmo indicador (Inglês ou Matemática), por dois anos consecutivos, será direcionado para participar de um programa de melhora da qualidade de seu ensino. A Califórnia adota o Academic Performance Index (API) como medida de desempenho acadêmico e progresso individual em suas escolas. O API é um dos principais componentes da lei de responsabilidade das escolas públicas (Public School Accountability Act) e é usado pelos educadores como segunda forma de medir o progresso do aluno.

A percentagem de alunos do sexto ano (*middle school*) que alcançam pontuação igual ou superior à mínima exigida no California Standards Test (CST) para a prova de Matemática vem crescendo sistematicamente. Comportamento semelhante vem ocorrendo nas provas de Língua Inglesa. Ressalte-se que, para os alunos portadores de necessidades especiais, os ganhos de desenvolvimento registrados devem-se muito mais ao fato de que grande parte desse grupo está sendo testada com provas alternativas e de os resultados obtidos não entrarem para os cálculos do CST.



A Califórnia tem sido vista pelo resto da nação como líder em muitas áreas, incluindo educação. Seu sistema de ensino já foi reconhecido como um dos melhores e tido como exemplo a ser seguido. Em anos recentes, contudo, o estado tem registrado uma demanda crescente por serviços públicos, ao mesmo tempo em que enfrenta problemas econômicos com efeitos prejudiciais a seu orçamento. O resultado desse processo é o aumento da concorrência por recursos limitados, comprometendo os investimentos necessários para manter o nível das escolas. Simultaneamente, a globalização da economia passou a demandar das escolas alunos mais bem formados e aptos a competir num ambiente cada vez mais bem informado, requerendo, para isso, recursos crescentes.

A maior parte dos gastos feitos por uma escola são para cobrir despesas com professores: de cada US\$ 10 desembolsados, mais de US\$ 6 são para pagar salários e benefícios dos docentes. Os gastos com a escola propriamente dita, incluindo manutenção do prédio, reformas e funcionamento, representam outros 20% das despesas. O aluno corresponde a 10% das despesas escolares, incluídos os custos de alimentação, transporte, serviços de aconselhamento e de saúde. Após vários anos de aumentos consecutivos, os desembolsos feitos por aluno têm diminuído em anos recentes. Para o ano escolar 2011-2012, a programação previa gastos da ordem de US\$ 7.598 com cada estudante (na programação de 2008-2009 esse valor era de US\$ 8.814).

O sistema de ensino público serve a uma população bem diversificada. Dentre os mais de 6 milhões de alunos matriculados no sistema K-12, cerca de 50% pertencem a famílias de baixa renda; 25% correspondem a crianças cuja primeira língua não é o inglês; e 10% participam de algum programa de ensino especial<sup>5</sup>.

Projeta-se um crescimento de 1,1% no número de alunos matriculados no sistema K-12 entre os anos escolares 2011-2012 e 2020-2021. Durante essa década-

5 É considerado de baixa renda aquele estudante proveniente de família cuja renda seja igual ou inferior a 185% do nível de pobreza federal (US\$ 42.643 para uma família de quatro). Oitenta e cinco por cento dos alunos cuja primeira língua não é o inglês falam espanhol. O principal programa de ensino especial é para portadores de dificuldades de aprendizagem (alunos com dislexia, por exemplo).



da, a expansão não deverá ser homogênea em todo o estado e deve divergir significativamente entre os condados. Espera-se uma variação positiva em 38 condados e negativa em 20. O condado projetado para registrar o maior número de matrículas é o de Riverside, localizado a sudeste do estado (inclusão de 73,5 mil novos estudantes). Por outro lado, a maior diminuição deverá ocorrer no condado de Los Angeles (perda de 140 mil alunos ao longo da década).

Analistas identificam dois grandes obstáculos no sistema de financiamento da educação na Califórnia. O primeiro é a falta de objetividade na alocação de recursos para aquelas escolas e alunos que realmente têm necessidade de verbas. O segundo é o emaranhado de leis e regras que o governo exige que sejam respeitadas no uso do financiamento público. A proposta de reforma do sistema educacional, apresentada pelo Governador Jerry Brown em 2012, busca atacar esses dois problemas, reconhecendo que educar uma criança com necessidades especiais requer muito mais recursos do que uma sem nenhum problema. Dessa forma, sua proposta diz, entre outros, que o estado, na hora de distribuir seu orçamento para a educação, deve levar em conta o número de alunos de grupos especiais (de baixa renda, de aprendizes de inglês, carentes etc.) que cada distrito possui.

Está-se tornando cada vez mais consenso entre os californianos que não basta que as escolas K-12 ensinem seus alunos apenas a ler, escrever e manusear conceitos de Matemática. O mundo globalizado em que se vive requer que o estudante termine o ensino fundamental com condições mínimas para que possa competir por uma boa vaga de trabalho. O sistema de educação ora em vigor parte do princípio que, ao término do *high school*, o aluno continuará sua formação acadêmica, cursando pelo menos mais quatro anos de ensino universitário. Nem sempre essa é a realidade. Os educadores acreditam ser hora de repensar essa filosofia e reformular o sistema para que o estudante deixe o *high school* já com alguma formação técnica que lhe dê condições de





entrar no mercado de trabalho. As escolas públicas precisam fazer mais por seus alunos e se servirem mais de novas tecnologias na sala de aula.

O governo estadual está determinado a incrementar o uso de tecnologia nas escolas públicas. Contudo, o simples fato de se colocar computadores e distribuir *tablets* em salas de aula não vai melhorar o desempenho do aluno ou a aprendizagem. A implementação de um programa educacional que incorpore o uso de tecnologia ao currículo escolar implica custos adicionais para mantê-la operativa. Além dos desembolsos com o equipamento em si, há que se ter em conta também os gastos com manutenção e treinamento constante dos profissionais que o utilizarão. No cenário atual, em que a educação tem de competir com várias outras áreas prioritárias do governo, esse é mais um dos fatores a dificultar a implementação do programa.

Com a aprovação da “Proposition 30”, no plebiscito de novembro de 2012, o sistema educacional californiano ganha mais gás para poder enfrentar os constantes cortes de verbas. A medida aumentará o imposto de renda cobrado das pessoas mais ricas (rendimentos anuais superiores a US\$ 250 mil), bem como elevará temporariamente o imposto sobre as vendas (*sales tax*) em 0,25% por quatro anos, com vistas a financiar o ensino K-12 e os colégios comunitários. Com isso, espera evitar um corte orçamentário destinado à educação que seria da ordem de US\$ 6 bilhões. Oitenta e nove por cento das receitas geradas deverão necessariamente ser aplicados no ensino K-12. Os recursos adicionais não poderão ser usados para cobrir custos administrativos, mas os conselhos locais têm poder para decidir, em reuniões abertas e sujeitas a auditoria, como os fundos serão aplicados.

6 Análise detalhada da “Proposition” está disponível em: <http://vig.cdn.sos.ca.gov/2012/general/pdf/30-title-summ-analysis.pdf>.

O Superintendente de Ensino Público da Califórnia, Tom Torlakson, em pronunciamento recente, reconheceu que a Califórnia tem muito a aprender sobre a construção de escolas do futuro, e que a hora de começar as mudanças é agora. O currículo ensinado



precisa ser revisto e atualizado para incorporar temas que passem a fazer parte da realidade diária de todo cidadão. Da mesma forma, a participação dos pais na formação escolar dos filhos deve ser cada vez mais incentivada. Até mesmo a arquitetura das escolas que serão construídas a partir de agora devem contemplar espaços específicos para atividades que serão incorporadas à grade de ensino, empregando, inclusive conceitos atuais de sustentabilidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BREWER, Dominic J. (et al.). *How Californians Feel about Public Education: Results from the PACE/USC Rossier Poll*. Setembro de 2012. Disponível em: <<http://www.edpolicyinca.org/sites/default/files/PACE%20USC%20Poll%20Aug%202012.pdf>>. Acesso em 24 de junho de 2013.

CALIFORNIA DEPARTMENT OF EDUCATION. *Kindergarten in California*. Disponível em: <<http://www.cde.ca.gov/ci/gs/em/kinderinfo.asp>>. Acesso em 18 de junho de 2013.

\_\_\_\_\_. *2010 Adequate Yearly Progress Report*. Setembro de 2010. Disponível em: <<http://www.cde.ca.gov/ta/ac/ay/documents/infoguide10.pdf>>. Acesso em 19 de junho de 2013.

CALIFORNIA SECRETARY OF STATE. *Official Voter Information Guide*. Agosto de 2012. Disponível em: <<http://vig.cdn.sos.ca.gov/2012/general/pdf/30-title-summ-analysis.pdf>>. Acesso em 25 de junho de 2013.

CALIFORNIA STATE BOARD OF EDUCATION. Disponível em: <<http://www.cde.ca.gov/be/>>. Acesso em 19 de junho de 2013.

EDSOURCE. *California's Approach under NCLB*. Disponível em: <[http://www.edsource.org/iss\\_sta\\_accountability\\_nclb.html](http://www.edsource.org/iss_sta_accountability_nclb.html)>. Acesso em 18 de junho de 2013.

EDUCATION DATA PARTNERSHIP. *Fiscal, Demographic, and Performance Data on California's K-12 Schools*. Junho de 2013.



Disponível em: <[http://www.ed-data.k12.ca.us/App\\_Resx/EdDataClassic/fsTwoPanel.aspx?#!bottom=/\\_layouts/EdDataClassic/profile.asp?Tab=0&level=04&reportNumber=16](http://www.ed-data.k12.ca.us/App_Resx/EdDataClassic/fsTwoPanel.aspx?#!bottom=/_layouts/EdDataClassic/profile.asp?Tab=0&level=04&reportNumber=16)>. Acesso em 21 de junho de 2013.

LEGISLATIVE ANALYST'S OFFICE. *Cal Facts 2013*. Janeiro de 2013. Disponível em: <[http://www.lao.ca.gov/reports/2013/calfacts/calfacts\\_010213.pdf](http://www.lao.ca.gov/reports/2013/calfacts/calfacts_010213.pdf)>. Acesso em 18 de junho de 2013.

LEGISLATIVE COUNCIL. *California Education Code*. Disponível em: <[http://www.leginfo.ca.gov/html/edc\\_table\\_of\\_contents.html](http://www.leginfo.ca.gov/html/edc_table_of_contents.html)>. Acesso em 18 de junho de 2013.

PACE. *Getting Down to facts: Five Years Later*. Maio de 2012. Disponível em: <[http://www.stanford.edu/group/pace/PUBLICATIONS/PACE\\_Facts%20Brochure\\_Final.pdf](http://www.stanford.edu/group/pace/PUBLICATIONS/PACE_Facts%20Brochure_Final.pdf)>. Acesso em 25 de junho de 2013.

*Reforming the K-12 Education System: The Road Begins with Better Data*. Disponível em: <[http://www.childrennow.org/index.php/learn/k-12\\_education/](http://www.childrennow.org/index.php/learn/k-12_education/)>. Acesso em 20 de junho de 2013.

SCHOOL SERVICES OF CALIFORNIA INC. *A Summary Analysis of the Governor's Proposed 2013-14 State Budget for California's School*. Janeiro de 2013. Disponível em: <<http://www.sancarlos.k12.ca.us/wp-content/uploads/Pocket-Budget-January-20131.pdf>>. Acesso em 25 de junho de 2013.

STAR. *California Standards Tests*. Disponível em: <<http://www.startest.org/cst.html>>. Acesso em 18 de junho de 2013.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. *No Child Left Behind Act: A Parent's Guide*. Junho de 2003. Disponível em: <<http://www2.ed.gov/parents/academic/involve/nclbguide/parentsguide.pdf>>. Acesso em 18 de junho de 2013.

**Eduardo Prisco Paraiso Ramos** é Cônsul-Geral do Brasil em São Francisco.

**Márcio Vitorino Vecchi** é Assistente Técnico do Setor de Ciência e Tecnologia do Consulado-Geral do Brasil em São Francisco.



## *A educação básica nos EUA: complexidades e desafios*

Pedro Saldanha

Ao analisar questões relativas à educação básica e secundária nos EUA, o maior desafio reside em encontrarmos a unidade na diversidade. Os Estados Unidos, desde a sua independência, na segunda metade do século XVIII, adotaram o sistema federativo como um princípio basilar do estado. Desde então, o pacto federativo norte-americano tem repousado sobre equilíbrio tênue, tendo estado na origem e na solução da Guerra de Secessão, na segunda metade do século XIX. A rigor, a Guerra refundou o pacto federativo, havendo este novo pacto constituído, em última análise, o fator que permitiu a manutenção do país tal qual o conhecemos hoje, evitando sua divisão em dois ou mais países independentes após a guerra. Com base no pacto federativo então estabelecido, ao poder executivo federal restaram responsabilidades limitadas e muito claras, principalmente nas áreas de defesa e política externa. Já na maior parte dos demais assuntos, compete-lhe somente delinear as linhas mestras, cabendo a cada estado da federação implementar suas políticas de forma autônoma, de acordo com suas peculiaridades internas.

O campo educacional não foge à regra descrita acima. Tanto que o Departamento Federal de Educação, com nível ministerial, somente foi estabelecido em 1980. Cada um dos 50 estados norte-americanos tem dispositivos e princípios próprios para regulamentar a educação básica e secundária. Normalmente, essas regras são definidas a partir de processo específico, levado a cabo no contexto de Conselhos Educacionais Locais em cada um dos distritos escolares norte-americanos. Tal procedimento bastante peculiar leva a particularidades na forma de executar planos educacionais em cada um dos estados. As diferenças entre os diversos estados vão desde



a idade inicial para ingresso no ciclo básico até questões mais profundas relativas ao currículo e disciplinas oferecidas.

Antes, contudo, de analisar os princípios gerais comuns à educação básica e secundária em todo o território estadunidense, seria interessante ter uma ideia da magnitude do sistema educacional norte-americano. A educação pública nos EUA é operada por meio de 14 mil distritos escolares locais, envolvendo mais de 100 mil escolas, que atendem a cerca de 48 milhões de estudantes e empregam 5 milhões de pessoas, a um custo diário estimado em mais de US\$ 2 bilhões. Cada distrito escolar local tem independência para determinar as regras a serem seguidas pelas escolas que se encontram sob a sua supervisão. É importante ter em mente, ainda, que o sistema educacional norte-americano também conta com escolas privadas (em grande parte pertencentes a ordens religiosas) e permite, em certos casos, a educação doméstica (*home schooling*).

Os princípios gerais que regem de forma transversal o sistema educacional nos EUA emanam, basicamente, de três fontes principais: a Suprema Corte, o Congresso e o governo federal. O papel de cada um desses atores, assim como o peso específico das regras neles originadas, será descrito brevemente a seguir.

Inicialmente, dentro do sistema federativo norte-americano como um todo, é importante mencionar o papel exercido pela Suprema Corte para unificar entendimentos e consolidar princípios a serem aplicados em todo o território dos EUA. Especificamente na área educacional, cabe citar como exemplo o emblemático caso “Brown vs. Board of Education”, de 1954, que possibilitou o fim da segregação racial institucionalizada no sistema educacional norte-americano. Até então, era plenamente aceito nos EUA que os estados que assim o desejassem mantivessem, por determinação legal, escolas exclusivas para brancos e escolas exclusivas para negros. Na ocasião, o tribunal supremo norte-americano,



entendeu de forma unânime que a segregação então existente acabava por acarretar instituições de ensino intrinsecamente desiguais, o que violava o direito de proteção sem distinção, consagrado na 14ª emenda à Constituição norte-americana. A Suprema Corte, portanto, pode ser indicada como uma das fontes dos princípios norteadores da educação básica nos EUA, havendo uniformizado, no caso descrito acima, a aplicação do princípio que garante o tratamento igualitário a todos os cidadãos no sistema educacional do país.

O governo federal, contudo, apesar da falta de mecanismos para implementar as diretrizes que estabelece, também pode ser considerado como uma fonte dos princípios básicos que norteiam a educação básica nos EUA. A título de exemplo, é possível mencionar o relatório publicado em 2012 pelo Departamento de Educação intitulado “Repressão e Isolamento” (“Restraint and Seclusion”), sobre o tema dos meios e formas utilizados para a manutenção da ordem e da conduta disciplinar nas escolas norte-americanas. Naquele documento, o órgão governamental estadunidense identificou 15 princípios que, em seu entender, deveriam servir de guia aos estados, distritos escolares locais, escolas, pais e outros atores envolvidos na educação básica no desenvolvimento de políticas disciplinares. Relatórios como este não têm caráter obrigatório, mas, inclusive em virtude do peso da autoridade federal na distribuição de recursos, acabam influenciando na elaboração das políticas aplicadas em cada um dos sistemas estaduais de educação.

A terceira fonte dos princípios básicos para a educação nos EUA é o Congresso. Ainda que os temas relativos à execução da educação fiquem a cargo dos estados, o Congresso norte-americano tem a faculdade de adotar legislação que, sem ferir o pacto federativo norte-americano, estabeleça diretrizes a serem observadas nacionalmente. Para ilustrar, cabe recordar a lei intitulada “No Child Left Behind”, adotada em 2001 e promulgada pelo Presidente George W. Bush em janeiro de 2002. Em linhas ge-



raís, a lei determina o estabelecimento de metas e objetivos a serem alcançados pelas escolas, como forma de melhorar a qualidade do ensino nos EUA. De acordo com a lei, cada estado deveria desenvolver instrumentos para avaliar e mensurar os resultados obtidos pelas escolas sob sua jurisdição. Ainda assim, e sempre com o fito de não ferir o federalismo, a legislação não define metas nacionais, deixando tal tarefa a cada um dos estados. A lei condiciona a transferência de recursos federais para as escolas à aplicação de teste padronizado em nível estadual.

Em que pesem iniciativas como a lei “No Child Left Behind”, o sistema educacional norte-americano tem recebido reiteradas críticas, especialmente nos últimos dez anos.

No ano de 2010, faltando apenas quatro anos para o atingimento das metas previstas pela lei “No Child Left Behind”, a maior parte dos jovens americanos, de acordo com os testes aplicados em cada estado, não havia atingido proficiência em Matemática conforme previa a legislação. Igualmente, no que se refere à Leitura, a maior parte dos resultados ficava aquém do nível considerado satisfatório. Estudiosos da educação definem um número significativo de escolas públicas norte-americanas como *drop-out factories*, ou seja, instituições que não logram levar os jovens que as frequentam à conclusão do ensino médio. Outra crítica recorrente recai em que a lei “No Child Left Behind” criou mecanismo de cobrança para os estudantes, mas não previu meios e formas de estimular professores, que não se sentiriam obrigados a manterem-se atualizados e a cobrar resultados de seus pupilos. Ainda entre as diversas críticas desferidas contra a legislação, está o fato de que vários estados teriam reduzido o seu padrão de exigência nos testes que são aplicados aos seus estudantes para obterem uma melhor colocação quando comparados com a média nacional; a ênfase conferida à “punição pelo fracasso”, e não a “recompensa pelo sucesso”; o foco estreito nos resultados absolutos obtidos pelos estudantes nos testes, sem uma análise mais aprofundada do pro-



gresso atingido pelas escolas; e a receita única para intervenção nas escolas com piores resultados, sem levar em conta as peculiaridades de cada uma delas. Não haveria, ainda, mecanismos de fiscalização da atuação dos professores em sala de aula e estes, uma vez adquirida a estabilidade (*tenure*), teriam rendimento muito abaixo do esperado, em prejuízo dos estudantes. Em pesquisas recentes levadas a cabo pela OCDE, os alunos dos EUA teriam ficado, em um universo de 30 países desenvolvidos pesquisados, na 25ª posição nos testes de Matemática e na 21ª colocação nos testes de Ciências.

A intrincada rede de regulamentos pertinentes à governança da educação em cada estado, assim como suas diferentes agendas e prioridades nem sempre convergentes, deixam claro que a situação descrita acima é de difícil solução.

A partir dos anos 1990 e diante das dificuldades assinaladas anteriormente, começou a ganhar força nos EUA um movimento em favor das chamadas *charter schools*. Trata-se de escolas financiadas pelo poder público, mas que não são incluídas no sistema educacional tradicional e contam com maior autonomia na sua administração. Tais escolas são regidas por uma “carta” (daí a sua denominação), que elenca os seus princípios norteadores, áreas de maior ênfase e mecanismos para cobrar um maior comprometimento da parte dos professores, alunos e pais. Normalmente, essas escolas são fundadas por associações de pais ou professores e, em função de seu enfoque alternativo, têm sido muito procuradas pela população, especialmente a população carente, sem acesso a escolas privadas de excelência e frustrada com a baixa qualidade do ensino público tradicional. Atualmente, a lista de espera média para matrícula em uma *charter school* está em 198 estudantes. Passados mais de 20 anos desde a aprovação da primeira lei estadual regulamentando as *charter schools* em Minnesota, contudo, é possível afirmar que o seu advento não representou solução para os problemas do sistema educacional norte-americano, além de ter dado





margem ao surgimento de problemas que lhes são próprios. Essas escolas também vêm sendo criticadas por motivos diversos, que vão desde a falta de transparência na administração dos recursos públicos que lhes são repassados, até questões como o aprofundamento da segregação racial, visto que a maioria das *charter schools* está localizada em bairros de população predominantemente negra. Ademais, estudos recentes apontam que apenas uma em cada cinco destas escolas tem produzido resultados satisfatórios.

O governo do Presidente Barack Obama tem manifestado desconforto com o baixo rendimento escolar dos jovens norte-americanos, especialmente na área de Ciências e Matemática. Recentemente, o presidente estadunidense anunciou a destinação, no orçamento de 2013, de US\$ 3 bilhões para a promoção de melhorias no setor. Trata-se de um incremento de cerca de 2,6%, quando comparado com o orçamento de 2012, cabendo assinalar que a participação dos recursos investidos em educação tem sido da ordem de 4,8% do PIB estadunidense. Boa parte dos recursos, obtidos a partir da realocação e consolidação de fundos que antes estavam espalhados por diversos departamentos e agências governamentais, serão destinados ao treinamento de professores. A meta é formar e treinar, ao longo da próxima década, cerca de 100 mil professores.

Além disso, o Presidente Obama vem dando ênfase a programas de estímulo ao ensino básico no país. Em suas intervenções sobre o tema, o presidente norte-americano procura ressaltar que a taxa de retorno dos investimentos feitos na educação básica é alta, visto que o governo economiza com a diminuição dos índices de repetência e da necessidade de despender recursos em programas de reforço para os estudantes com lacunas em sua formação.

Entre as iniciativas do governo Obama para a educação básica e secundária, e tendo presente as peculiaridades do sistema tratadas anteriormente, está o Programa “Race to the Top”. O programa



consiste na concessão de recursos para os estados que apresentarem os melhores planos para promover melhorias na qualidade de seus sistemas de educação elementar. Trata-se, na verdade, de uma competição entre os estados por recursos federais. Até 2011, 35 estados, além do distrito de Columbia e Porto Rico, haviam submetido propostas ao governo federal, sendo que, daqueles, apenas nove receberam recursos.

Merece igual menção o programa de apoio a creches. Por meio do “Child Care Development Fund” o governo federal apoia os estados em suas iniciativas para subsidiar o custo das creches para famílias de baixa renda. Cerca de 1,6 milhão de crianças são beneficiadas pelo programa. O governo tem investido, ainda, em programa de visitação domiciliar, com vistas a promover a conscientização das famílias acerca da importância de uma série de questões, incluindo a educação elementar.

No que se refere à manutenção de professores em sala de aula, e diante dos severos cortes orçamentários impostos ao setor educacional nos estados norte-americanos na esteira da crise econômico-financeira de 2008, a administração Obama tomou a iniciativa de transferir recursos aos estados para investimento na força de trabalho das escolas. O principal objetivo da medida era evitar a demissão de professores, em prejuízo da qualidade da educação prestada. Os dados oficiais dão conta de que a medida teria possibilitado a cerca de 300 mil professores manterem seus empregos.

Com relação à lei “No Child Left Behind”, o Presidente Obama tem em reiteradas ocasiões manifestado a intenção de reformá-la. Nesse sentido, o Executivo encaminhou proposta ao Congresso que, entre as medidas previstas, passaria a recompensar as escolas com alta concentração de crianças pobres que obtivessem os melhores resultados em termos qualitativos. A reforma da proposta prevê, ainda, que os estados desenvolvam mecanismos efetivos de cobrança de resultados a serem aplicados a pro-



fessores e diretores de escolas. Criou-se, contudo, impasse político no Congresso que, até o momento, impossibilitou a aprovação da reforma. Diante dessa situação, o governo decidiu lançar mão da flexibilidade prevista na própria lei “No Child Left Behind”, permitindo que os estados desenvolvam planos específicos com vistas à melhora na qualidade de ensino, ainda que sem desviar do receituário básico previsto pela legislação.

Como foi possível observar ao longo do presente artigo, as peculiaridades e complexidades da sociedade norte-americana, assim como a grande diversidade regional, cultural e étnica do país, são refletidas em seu cenário educacional. Esse quadro acaba por promover um sistema que, se em sua média pode ser considerado bem-sucedido e permite iniciativas adaptadas à realidade local com a participação e o apoio da comunidade, é eivado de desigualdades de difícil superação. O sistema, tal qual existe hoje, comporta a convivência, não sem problemas e tensões que daí decorrem, entre escolas de altíssimo padrão e escolas de baixa qualidade, com altas taxas de repetência e níveis insatisfatórios de estudantes que logram concluir o segundo grau. Impõe-se o estudo e a observação atenta dos erros e acertos do sistema norte-americano no contexto do corrente exercício de reflexão e o debate sobre a evolução do modelo educativo brasileiro.

**Pedro Saldanha** é diplomata e esteve lotado na Embaixada do Brasil em Washington entre 2012 e 2014.

---

# ***Filipinas***

---

*Corações e mentes: a apropriação  
educacional nas Filipinas*



## **Corações e mentes: a apropriação educacional nas Filipinas**

- 1 Breve perspectiva histórica pré-hispânica do sistema educacional nas Filipinas pode ser encontrada no sítio do Departamento de Educação. Disponível em: <http://www.deped.gov.ph>. Acesso em 25 de março de 2013.
- 2 Com vistas a oferecer um panorama sobre a organização educacional e as ordens religiosas que se alçaram na empreitada, dois livros merecem registro: Schumacher (1972) e Anderson (1969). De modo geral, registre-se que os agostinianos fundaram sua escola em Cebu em 1565, seguidos pelos franciscanos em 1577. Os jesuítas vieram em 1581 e os dominicanos em 1587. Em 1590, a Universidade de Santo Inácio foi fundada em Manila pelos jesuítas. Com a perseguição e expulsão da ordem mundo afora (século XVIII), sua obra foi incorporada à Universidade de Santo Tomás, que havia sido fundada em 1611, na linhagem dominicana. A Universidade de Santo Tomás é o centro acadêmico, na concepção ocidental, mais antigo de toda a Ásia.

João Paulo Marques Schittini

### INTRODUÇÃO: BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NAS FILIPINAS

Como qualquer processo histórico, a formação educacional nas Filipinas atravessou diversos estágios de avanços e de retrocessos até o momento presente, remontando ao período de tutores tribais, anterior à circunavegação de Fernão de Magalhães<sup>1</sup>. Em que pese a importância sistêmica e estrutural da educação pré-hispânica no entendimento do estado atual em que vive o país, com maiores ou menores graus de densidade e de influência, o exame desde sua gênese é tarefa hercúlea que foge às finalidades do artigo em pauta. Cumpre, portanto, regular o foco, a fim de dar clareza e visibilidade à imagem que se quer capturar. Dessa forma, escolhas se mostram imperativas.

A educação filipina, *grosso modo*, pode ser dividida em cinco grandes fases, quais sejam (i) pré-hispânica; (ii) espanhola; (iii) norte-americana; (iv) japonesa; e (v) filipina contemporânea, com tendências multiculturais (DOLAN, 1991).

Após a colonização espanhola e a substituição dos antigos tutores tribais por missionários, a educação no país adquiriu vertente religiosa e elitista<sup>2</sup>. Em meados do século XIX, a elite filipina podia ser considerada das mais sofisticadas, modernas e ocidentalizadas de toda a Ásia. Com a ampliação e a reforma educacional promovida pela Coroa espanhola, por volta de 1863, havia 200 mil alunos



matriculados em instituições de ensino básico no país (KARNOW, 1989).

Com vistas ao insulamento da população sob o seu domínio, o ensino básico era promovido nas línguas locais. Postulado fundamental do imperialismo, a língua espanhola era transmitida a uma parcela reduzida da elite, alcançando-se, com isso, dois efeitos: aproximava-se a elite dos colonizadores – afastando-as, no mesmo movimento, da população em geral –, bem como se evitava qualquer disseminação de conceitos ocidentais considerados sediciosos e em voga numa Europa ilustrada, como direitos civis, igualdade e liberdade.

O Tratado de Paris, assinado em 10 de dezembro de 1898, ia além de decretar o fim da Guerra Hispano-Americana: sinalizava que, pela primeira vez depois de três séculos, a educação nas Filipinas estaria fora dos domínios clericais. Iniciava-se a supremacia norte-americana sobre o arquipélago, um jugo com algumas semelhanças em relação ao espanhol, incontáveis diferenças, mas, principalmente, um novo sotaque.

*“They intended to Americanize the Filipinos, not Filipinize themselves”*<sup>3</sup>. Com essa orientação, os norte-americanos desembarcaram nas Filipinas e, ao que interessa ao foco do artigo, buscaram introduzir o inglês como língua franca.

Um evento usualmente mencionado na disseminação do idioma e da ética educacional norte-americana foi o recrutamento de milhares de jovens que, no verão de 1901, chegaram às Filipinas, a bordo do navio Thomas, para atuarem como professores. Esses jovens entraram para os anais da história do país como os “Thomasites” e foram, indubitavelmente, responsáveis pela difusão expedita do inglês (DOLAN, 1991).

A irrupção do conflito mundial, em 1939, trouxe *a lume* outro ator na temática educacional filipina. As

3 Karnow (1989, p. 201).



- 4 Disponível em: <http://www.deped.gov.ph> . Acesso em 25 de março de 2013.
- 5 Fontes apontam que, depois de Varsóvia, Manila foi a segunda cidade aliada mais destruída durante a Segunda Guerra Mundial (AYALA MUSEUM, 2013).
- 6 Observe-se que a independência do país foi agendada para 4 de julho de 1946. Em 1964, o Ato Republicano nº 4.166 alterou a data de independência para 12 de junho, aludindo ao momento em que Emilio Aguinaldo assinou, em 1898, a Declaração Filipina de Independência da Espanha. O mesmo ato renomeou o 4 de julho como "Philippine Republic Day". Disponível em: <http://www.gov.ph/1964/08/04/republic-act-no-4166/>. Acesso em 10 de abril de 2013.
- 7 O atual Departamento de Educação sofreu alterações de nome ao longo do período em apreço. Disponível em: <http://www.deped.gov.ph>. Acesso em 30 de março de 2013.

políticas educacionais do Japão integraram o Ato Militar nº 2, de 1942. Do período, é de se ressaltar que o ensino de dialetos nativos e de história filipina foram estritamente reservados aos nacionais. A despeito do aviltamento a que foram submetidos durante a ocupação japonesa, o Departamento (Ministério) da Educação sublinha que a dignificação do homem pelo trabalho foi especialmente enfatizada nesse momento, imputando este atributo à herança nipônica<sup>4</sup>.

Após a rendição formal japonesa, em setembro de 1945, com uma Manila arrasada e 1 milhão de filipinos mortos em combate, era necessário reconstruir o país e reconduzir suas políticas públicas<sup>5</sup>. Para além da aliança com os EUA no conflito, toda a base e legado provinham da política que fora iniciada quase meio século antes. Não é de se estranhar, portanto, que o modelo a se emular tenha sido o norte-americano.

Todavia, com a reconstrução do país em curso e depois de árduos anos de dominação material, ideológica e espiritual, a busca por uma fórmula própria mostrou-se inevitável – e isso se refletiu, igualmente, na política educacional do país.

## PANORAMA DO SISTEMA DE ENSINO NAS FILIPINAS

Com a independência do país e a eleição do primeiro presidente da chamada Terceira República em 1946<sup>6</sup>, ao Departamento de Educação (DepEd) foi atribuída competência sobre a administração de todo o sistema educacional filipino<sup>7</sup>.

Acima das vicissitudes do poder, que perpassou eleições livres e um regime de exceção capitaneado por Ferdinand Marcos de 1972 a 1986, o sistema educacional do país seguiu, em linhas gerais, o padrão de não ser compulsório e de se orientar por seis anos de ensino básico e quatro anos de ensino médio.



Não obstante o orgulho não dissimulado em figurar como a terceira maior nação anglófona do mundo, atrás apenas dos EUA e do Reino Unido, os dez anos de ensino – não compulsório – projetavam as Filipinas à posição de último país asiático a manter esse padrão. De acordo com o *Relatório de Competitividade Global de 2010-2011*, produzido no âmbito do Fórum Econômico Mundial, o país alcançou a sétima colocação, entre os nove países do Sudeste Asiático, e a 99ª posição, entre 138 países avaliados, no que concerne à educação e à inovação<sup>8</sup>.

Imbuídos dessa preocupação, e com um crescimento de 6,6% do PIB em 2012, apesar do cenário externo de adversidades, ficando abaixo na região apenas da China, que manteve um crescimento de 7,8% de seu PIB no mesmo período, observa-se nas mais diversas esferas da administração pública um discurso de mudança, apontando para uma perspectiva de otimismo à frente. O Departamento de Educação não destoa dessa tônica<sup>9</sup>.

Com efeito, vive-se momento de inflexão em matéria educacional nas Filipinas. Desde junho de 2012, com a instituição do ensino básico compulsório; a ampliação do número de anos do ciclo pré-universitário; o reconhecimento institucional da língua materna como ferramenta de ensino; a regularização curricular das escolas chinesas e das *madrassah* (escolas islâmicas) e a implementação do “*conditional cash transfer*” (“Pantawid Pamilya”, em tagalog) – nos moldes do programa brasileiro Bolsa Família – uma sistemática mudança está em curso, com desdobramentos promissores, embora ainda não de todo aparentes.

8 Disponível em: <http://www.reports.weforum.org>. Acesso em 10 de abril de 2013.

9 *Philippine Economic Briefing 2013*, realizado em 13 de fevereiro de 2013 em Manila, Filipinas.

#### POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: ARCABOUÇOS PROGRAMÁTICOS

A política pública, encampada pelo Departamento de Educação filipino (DepEd), encontra-se amparada em uma “Agenda de Dez Pontos para a Educação Básica”. Com a promessa de atingi-la em 2016, con-





comitante aos compromissos assumidos pelo país junto aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs) até 2015, o governo do Presidente Benigno Aquino III desdobra seu projeto educacional em duas grandes diretrizes normativas, das quais derivam, pontualmente, cada um dos programas em curso relacionados à pasta do DepEd.

A primeira diretiva é chamada de “Adopt a School”. Trata-se da continuidade de uma tentativa de parceria público-privada, iniciada pelo governo de Joseph Estrada em 1998. A partir de programas de doação do setor privado para a melhoria das escolas públicas, objetiva-se capacitar os professores, bem como evitar a evasão escolar. Há registros tópicos de exemplos bem-sucedidos e, malgrado figurar na pasta do Departamento de Educação, não se inclui, a bem da verdade, como carro-chefe da atual política educacional filipina<sup>10</sup>.

O mesmo não pode ser dito em relação à segunda diretriz, qual seja a “GO! Education” – abreviatura de “Greater Opportunities! Education”. De fato, com recursos provenientes da Agência Australiana para o Desenvolvimento Internacional (AusAID, na sigla em inglês) e da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID, na sigla em inglês), o programa representa importante linha de ação do Departamento de Educação filipino.

Com o discurso de fortalecimento de capacidades, o programa angaria fundos para alcançar um salto qualitativo de caráter duradouro, bem como promover mudanças estruturais na educação do país. Para além de prover recursos e de aumentar o orçamento do DepEd – em 15% em 2012, quando comparado a 2011 –, o “GO! Education” apresenta como meta a capacitação dos professores do Ensino Básico, mediante provas e manutenção de aprendizagem e métodos pedagógicos, e, talvez a mudança mais celebrada pelo atual governo, a transformação do ensino básico em compulsório e a adição de mais dois anos ao ciclo pré-universitário: o “K to 12 Basic Education Program”<sup>11</sup>.

10 O programa “Adopt a School” em muito se assemelha ao projeto “Amigos da Escola” no Brasil, inclusive nas datas. O projeto “Amigos da Escola”, de 1999, espécie de parceria público-privada *avant la lettre* – afinal, a lei brasileira é de 2004 – é um programa financiado pelas Organizações Roberto Marinho, cujo objetivo é contribuir para o fortalecimento da escola pública de educação básica por meio de voluntariados e campanhas de ação solidária. As Organizações Roberto Marinho estabeleceram, para tanto, parceria com sociedades de economia mista, empresas estatais, fundos internacionais para educação (Unicef), dentre outros. Disponível em: <http://www.redeglobo.globo.com/amigosdaescola/index.html>. Acesso em 10 de abril de 2013.

11 Dados disponíveis em: <http://www.deped.gov.ph>. Acesso em 18 de abril de 2013.

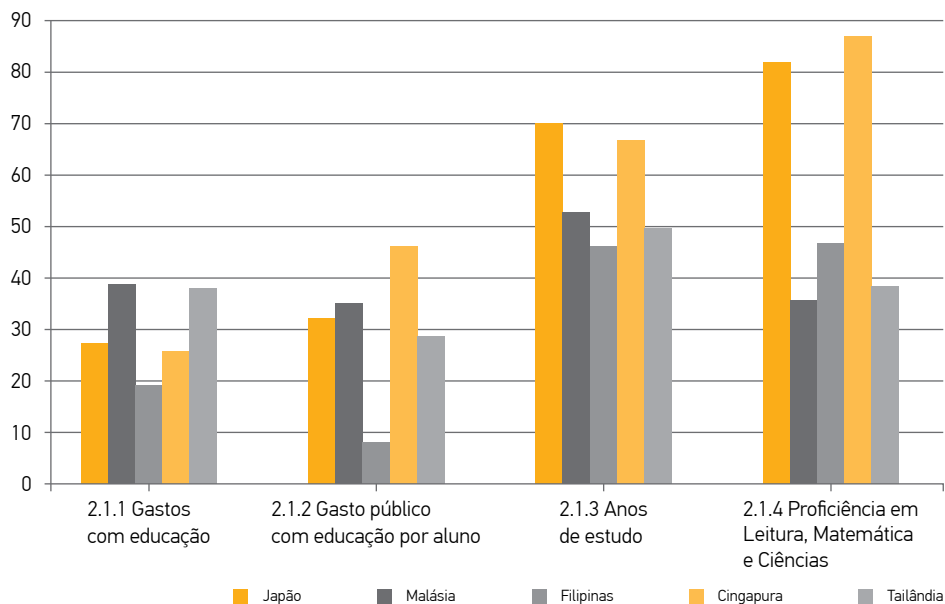


12 A justificativa oficial do DepEd para adoção do ciclo de 12 anos de educação encontra-se disponível no sítio do DepEd. O processo de Bolonha encontra-se disponível em: <http://www.ehea.info/>. Acesso em 18 de abril de 2013. O Acordo de Washington encontra-se disponível em: <http://www.washingtonaccord.org/>. Acesso em 18 de abril de 2013.

13 Disponível em: [http://www.globalinnovationindex.org/gii/main/analysis/barchartcomparison.cfm?ind\\_id=4.08,4.09,4.10,4.11&countries=362,378,401,411,424&vis=1](http://www.globalinnovationindex.org/gii/main/analysis/barchartcomparison.cfm?ind_id=4.08,4.09,4.10,4.11&countries=362,378,401,411,424&vis=1). Acesso em 18 de abril de 2013.

O “K to 12 Basic Education Program” pode ser entendido como mais um exemplo sintomático de que as Filipinas estão significativamente voltadas para o Ocidente. Isso se explica pelo fato de que, na justificativa oficial de lançamento do programa, o governo Aquino argumenta em favor dos 12 anos de ensino básico como padrão de reconhecimento para estudantes e profissionais no exterior, seja na Europa – em conformidade com o Acordo de Bolonha –, seja nos EUA – segundo as previsões do Acordo de Washington<sup>12</sup>.

Contudo, o fato é que as Filipinas se posicionavam como o último país da Ásia a sustentar um ciclo de dez anos de educação pré-universitária. E, em uma comparação entre cinco Estados da região, levantando quatro variáveis, como (i) gastos com educação; (ii) gasto público com educação por aluno; (iii) anos de estudo; e (iv) proficiência em Leitura, Matemática e Ciências, as Filipinas apresentam um resultado bastante inferior em quase todos os dados, como pode ser observado no quadro abaixo<sup>13</sup>:



Fonte: Global Innovation Index 2012.



Vencida a preliminar da razão que subjaz o projeto governamental em apreço – e observando apenas o discernimento oferecido pelos dados –, verifica-se tratar de política capaz de pavimentar o caminho para o que chamamos acima de “fase filipina contemporânea, com tendências multiculturais” da educação nacional.

Em termos de mudanças estruturais, além da implementação do ciclo de 12 anos de educação básica, há a previsão orçamentária, para o exercício de 2012-2013, de 2,3 bilhões de pesos filipinos a fim de garantir o jardim de infância universal; o programa “Toda criança, uma leitora” na 1ª série, que busca identificar desde cedo crianças com dificuldade e, a partir daí, prover assistência personalizada por um professor treinado especialmente para a recuperação desses alunos; o desenvolvimento de estudos em Matemática e Ciências, com uma capacitação paralela de professores nessas áreas específicas; e a reintrodução do ensino técnico – optativo – na grade curricular para as séries 11 e 12, com especialização, principalmente, nas áreas de comércio, de agricultura e de pescaria<sup>14</sup>.

Em termos de tendências multiculturais, que também perpassam as mudanças estruturais objetivadas pelo governo, merecem destaque duas iniciativas: o estabelecimento da educação islâmica como um componente interno, e não fugidio dentro do sistema educacional filipino, e o uso da língua materna como instrumento de aprendizagem.

A visibilidade que o governo confere às Madrasahs – escolas de confissão islâmica – sinaliza uma dupla expectativa: ao mesmo tempo em que se apropria da educação confessional em curso, coordenando a grade curricular e estando a par dos materiais de aprendizagem, garante, em alguma medida, que essa minoria da população com tendências separatistas, se sinta parte do todo que forma a República das Filipinas, forjando a unidade e acalmando os ânimos mais exaltados<sup>15</sup>.

14 Disponível em: <http://www.deped.gov.ph>. Acesso em 18 de abril de 2013.

15 As Filipinas constituem a terceira maioria católica do mundo, atrás apenas do Brasil e do México. A presença muçulmana, embora reduzida, encontra-se arraigada no sul do país, com fortes tendências separatistas. Sobre a maioria católica nas Filipinas, ver “CIA Factbook”, disponível em: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/rp.html>. Acesso em 19 de abril de 2013. Sobre a política de administração dos estudos islâmicos e do ensino do árabe, ver Memorando nº 45, Departamento de Educação, datado de 28 de fevereiro de 2013. Disponível em: <http://www.deped.gov.ph/index.php/issuances/deped-memos/document/administration-of-the-qualifying-examination-qe-in-arabic-language-and-islamic-studies?format=raw>. Acesso em 19 de abril de 2013.



16 A ordem do DepEd (74/2009) que instituiu o MTB-MLE está disponível em: <http://multilingualphilippines.com/wp-content/uploads/2012/03/D0-No.-74-s.-2009.pdf>. Acesso em 19 de abril de 2013. A ordem do DepEd (16/2012) que orienta e enfatiza a implementação do referido programa em todas as escolas públicas do país está disponível em: <http://multilingualphilippines.com/wp-content/uploads/2012/03/D0-No.-16-s.-2012.pdf>. Acesso em 19 de abril de 2013.

17 Ao longo do processo de formação das Filipinas, enquanto país, 12 dialetos permaneceram sedimentados de acordo com as cerca de 7.000 ilhas que compõem o arquipélago, a saber: tagalog; kapampangan; pangasinense; iloko ou illocano; bikol; cebuano; hiligaynon; waray; tausug; manguidanaoan; maranao; chabacano. O filipino, língua franca comumente associada ao idioma oficial da República das Filipinas, corresponde, em essência, ao tagalog, dialeto predominante na região da capital Manila, o que, por razões óbvias, acabou por adquirir primazia frente aos demais.

O uso da língua materna como instrumento de aprendizagem, por sua vez, corrobora não apenas o reconhecimento multicultural, promovido pelo governo Aquino, como também a reafirmação da busca por uma fórmula própria de desenvolvimento.

O programa, conhecido como Educação Multilíngue com base na Língua Materna (Mother Tongue-Based Multilingual Education – MTB-MLE), começou a ser instituído por meio da Ordem nº 74, de 14 de julho de 2009, do Departamento de Educação. Adquiriu, contudo, maior estímulo no governo Aquino, com a previsão de seu concerto com o “K to 12 Basic Education Program”, bem como com a edição de ato administrativo contendo as diretrizes para a implementação do MTB-MLE em todas as escolas públicas (DepEd, ordem nº 16, de 17 de fevereiro de 2012)<sup>16</sup>.

Em linhas gerais, o MTB-MLE se orienta a partir do seguinte formato: entre a 1ª e a 3ª séries, o ensino é realizado mediante a utilização da língua materna do estudante/da região em que se encontra a escola, sendo que o Tagalog e o Inglês constituem disciplinas em separado; a partir da 4ª série, o Tagalog e o Inglês tornam-se as ferramentas de ensino das disciplinas cursadas pelos estudantes<sup>17</sup>.

Para além dos benefícios da utilização da língua materna em programas de alfabetização, no desenvolvimento da linguagem e da capacidade cognitiva da criança, temas mais afetos aos educadores e pedagogos em geral, cumpre observar que se trata de política que reconhece e valoriza a pluralidade, sem relegar o fortalecimento da unidade do país. Embora inexistam dados sobre o êxito ou o malogro dessa iniciativa, reconhecer seu caráter inovador e promissor independe de estatísticas.

Merece registro, por fim, o programa filipino de transferência de renda condicionada, “Pantawid Pamilyang Pilipino Program”, que cristaliza os esforços governamentais na área de educação, embora dirigido por outro departamento, qual seja o



de Bem-Estar Social e de Desenvolvimento (DSWD, na sigla em inglês). Iniciado em 2008, com inspiração na experiência brasileira do “Bolsa Família”, o programa adquire vultosos contornos com o governo Aquino. A partir da delimitação de alvos e de famílias beneficiadas, o sucesso da experiência foi sendo replicado e expandido, passando de 305.537 moradias registradas em 2008 para 3.121.530 moradias em 2012<sup>18</sup>.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destinatário do maior percentual de orçamento público alocado a uma única pasta para o exercício fiscal de 2013, o Departamento de Educação também é depositário de inúmeras esperanças que pontuam o discurso oficial de mudança e de otimismo. Consonante com o Plano de Desenvolvimento Filipino de 2011 a 2016, o governo Aquino alude ao projeto de crescimento inclusivo e de garantia de acesso a serviços básicos de qualidade como importantes bandeiras de sua gestão<sup>19</sup>. Tal projeto se insere em nova dinâmica, urgindo caminhos distintos dos já trilhados.

Se os modelos espanhol e norte-americano não representam mais bússolas a indicar o norte, suas influências ainda podem ser sentidas. O legado hispânico resiste na ascendência religiosa. A herança norte-americana está por todas as partes, haja vista ter-se incorporado ao idioma.

Conquanto os corações ainda batam na cadência ocidental, as mentes orientam-se, todavia, cada vez mais para uma tomada de conhecimento de seus próprios obstáculos, desafios e caminhos de desenvolvimento, em que se insere de todo a temática educacional. Está em curso a construção do “*Filipino way of life*”. Trata-se da apropriação de seu próprio projeto de país, marcha na qual a educação, como sói aos pilares de uma grande empreitada, adquire papel de destaque.

18 Dados disponíveis no Relatório de Implementação do Programa referente ao 4º trimestre de 2012, publicado pelo Departamento de Bem-Estar Social e Desenvolvimento.

Disponível em: <http://www.dswd.gov.ph/2012/01/pantawid-pamilya-status-report/>. Acesso em 22 de abril de 2013.

19 Sobre a alocação do orçamento público por departamento, para o exercício-fiscal de 2013, vd: <http://budgetngbayan.com/summary-of-allocations/#>. Acesso em 22 de abril de 2013. A respeito do Plano de Desenvolvimento Filipino: 2011 a 2016, vd. <http://devplan.neda.gov.ph/>. Acesso em 22 de abril de 2013.



Nesse sentido, conforme se buscou analisar – sem pretensões exaustivas –, percebe-se, hodiernamente, momento de inflexão em matéria educacional nas Filipinas, que, por sua vez, se imiscui em projeto maior de Estado. As principais políticas públicas voltadas à seara educacional, atualmente em curso no país, perseguem o aprimoramento da qualidade da educação primária e secundária – tendo em vista baixos resultados, quando em comparação com Estados vizinhos; a valorização do ensino público – como a previsão orçamentária para o exercício atual deixa entrever; e a inclusão das minorias – de que é exemplo o estabelecimento da educação islâmica como componente interno e o uso da língua materna como instrumento de aprendizagem. A “fase contemporânea, com tendências multiculturais” da educação filipina reconhece e valoriza a pluralidade no sistema educacional, sem que, com isso, relegue a segundo plano o fortalecimento da unidade do país.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Gerald. *Studies in Philippine Church History*. Itahaca: Cornell University Press, 1969.

AYALA MUSEUM. *Crossroad of Civilizations*. Exposição. Metro Manila, Filipinas, 2013.

DOLAN, Ronald E. *Philippines: a country study*. Washington: GPO for the Library of Congress, 1991. Disponível em: <http://www.countrystudies.us/philippines/>. Acesso em 25 de março de 2013.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. Agência Central de Inteligência (CIA). *Factbook*. Disponível em: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/rp.html>. Acesso em 19 de abril de 2013.

FILIPINAS. *Plano de Desenvolvimento Filipino: 2011 – 2016*. Disponível em: <http://devplan.neda.gov.ph/>. Acesso em 22 de abril de 2013.



\_\_\_\_\_. Congresso das Filipinas. *Ato Republicano nº 4166, de 1964*. Disponível em: <http://www.gov.ph/1964/08/04/republic-act-no-4166/>. Acesso em 10 de abril de 2013.

\_\_\_\_\_. Departamento de Bem-Estar Social e de Desenvolvimento (DSWD). *Pantawid Pamilya Status Report*. Disponível em: <http://www.dswd.gov.ph/2012/01/pantawid-pamilya-status-report/>. Acesso em 22 de abril de 2013.

\_\_\_\_\_. Departamento de Educação (DepEd). *Memorando nº 45, de 28 de fevereiro de 2013*. Disponível em: <http://www.deped.gov.ph/index.php/issuances/deped-memos/document/administration-of-the-qualifying-examination-qa-in-arabic-language-and-islamic-studies?format=raw>. Acesso em 19 de abril de 2013.

\_\_\_\_\_. Departamento de Educação (DepEd). *Ordem nº 74, de 2009*. Disponível em: <http://multilingualphilippines.com/wp-content/uploads/2012/03/DO-No.-74-s.-2009.pdf>. Acesso em 19 de abril de 2013.

\_\_\_\_\_. Departamento de Educação (DepEd). *Ordem nº 16, de 2012*. Disponível em: <http://multilingualphilippines.com/wp-content/uploads/2012/03/DO-No.-16-s.-2012.pdf>. Acesso em 19 de abril de 2013.

\_\_\_\_\_. Departamento de Orçamento e de Administração (DBM). *Orçamento público para o exercício-fiscal de 2013*. Disponível em: <http://budgetnbgayan.com/summary-of-allocations/#>. Acesso em 22 de abril de 2013.

FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL. *Relatório de Competitividade Global: 2010-2011*. Disponível em: <http://www.reports.weforum.org/global-competitiveness>. Acesso em 10 de abril de 2013.

INSTITUT EUROPÉEN D'ADMINISTRATION DES AFFAIRES (INSEAD), WORLD INTELLECTUAL PROPERTY ORGANIZATION (WIPO). *Global Innovation Index 2012*. Disponível em: <http://www.globalinnovationindex.org/>. Acesso em 18 de abril de 2013.

KARNOW, Stanley. *In Our Image: America's Empire in the Philippines*. Nova York: Random House Publishing Group, 1989.



PHILIPPINE ECONOMIC BRIEFING 2013. Painel anual dos Ministros de Estado sobre aspectos da economia do País. Philippine International Convention Center, Metro Manila, Filipinas, 13 de fevereiro de 2013.

SCHUMACHER, Father John. *Father José Burgos: Priest and Nationalist*. Quezon City: Ateneo, 1972.

**João Paulo Marques Schittini é Oficial de Chancelaria e esteve em missão na Embaixada do Brasil em Manila entre janeiro e maio de 2013.**

---





# ***Finlândia***

---

*O sistema de ensino finlandês: os pilares de uma sociedade baseada no conhecimento*



## O sistema de ensino finlandês: os pilares de uma sociedade baseada no conhecimento

Maila-Kaarina Rantanen

1 De acordo com o *World Competiveness Report 2012-2013* do World Economic Forum (disponível em: [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_GlobalCompetitivenessReport\\_2012-13.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport_2012-13.pdf)), a Finlândia ocupa a segunda posição do *ranking* mundial de inovação e constitui a terceira economia mais competitiva do mundo. No *Corruption Perceptions Index 2012* da Transparency International (disponível em: <http://cpi.transparency.org/cpi2012/results/>), a Finlândia ocupa, junto da Dinamarca, o posto de país menos corrupto do mundo. O *State of the World Mother's Report* (disponível em: <http://www.savethechildrenweb.org/SOWM-2013/>) identificou a Finlândia como o melhor país do mundo para que uma mulher seja mãe.

2 A Finlândia ficou em primeiro lugar nas avaliações do PISA de 2001 a 2003, em segundo lugar em 2006 (atrás da Coreia do Sul), e em terceiro lugar em 2009, atrás de Xangai e Coreia do Sul (ver <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46581035.pdf> 2001).

3 Ver <http://www.oph.fi/>.

4 Ver <http://www.minedu.fi/OPM/>.

Neste princípio de século XXI, a Finlândia tem se destacado como um dos países com melhores indicadores sociais. Os exemplos são diversos, e incluem as primeiras posições em *rankings* de maior estabilidade econômica, maior inovação, melhor infraestrutura para desenvolvimento tecnológico, menor corrupção e melhores condições para a maternidade<sup>1</sup>. Especial atenção tem sido despertada pelos resultados no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), desenvolvido pela Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Nesse indicador, a Finlândia tem ocupado, nas últimas avaliações, os primeiros lugares no “*ranking* mundial de desempenho educacional e menor desigualdade entre escolas”<sup>2</sup>.

Este artigo apresenta um panorama geral do sistema de ensino básico e médio da Finlândia; sua história, características e peculiaridades curriculares. Além disso, descreve o processo de formação dos professores finlandeses. Seu objetivo é apresentar o exemplo finlandês, de forma a difundir alguns aspectos desse bem-sucedido sistema e inspirar a reflexão sobre a educação no Brasil.

A maior parte das informações utilizadas tiveram como fonte o Conselho Nacional de Educação da Finlândia<sup>3</sup> e o Ministério da Educação e Cultura local<sup>4</sup>.

### PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NA FINLÂNDIA

A Finlândia foi parte do Reino da Suécia do século XII ao início do século XIX. No século XVI, o Rei Gustav Vasa estabeleceu como oficial a religião luterana no



país. Um dos princípios estabelecidos pelo luteranismo era o de que as pessoas deveriam ser capazes de ler a Bíblia, em sua língua natal, para obter conhecimento mais direto sobre seus ensinamentos. Por conta disso, a própria Igreja Luterana começou a se responsabilizar pela alfabetização da população. Ser alfabetizado, por exemplo, era um dos requisitos para que uma pessoa pudesse se casar.

Em 1809, a Finlândia tornou-se um Grão-Ducado autônomo do Império Russo. O ensino em nível acadêmico era oferecido somente em sueco, idioma falado pela elite do país. Porém, a maioria da população, concentrada em zonas rurais, tinha o finlandês como língua nativa. Para essa camada da população, a Igreja organizava “escolas móveis”, onde cabanas de madeira eram utilizadas como salas de aula.

Durante a primeira metade do século XIX, um forte movimento nacionalista defendeu o estabelecimento da língua finlandesa como oficial. O movimento defendia, igualmente, que o finlandês fosse utilizado na educação pública nacional. O movimento prosperou e, em 1843, o finlandês tornou-se oficialmente parte do currículo escolar e acadêmico.

A separação entre Estado e Igreja deu-se somente em 1869, e, nesse mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação foi fundado. Tal órgão viria a deter, por cerca de um século, a responsabilidade pela gestão dos assuntos educacionais no país.

A partir da independência da Finlândia, em 1917, o lema “educação para todos os cidadãos de todas as partes do país” e os esforços contínuos para melhorar o nível do sistema educacional passaram a balizar a política da nação. A constituição, promulgada em 1919, estabeleceu como obrigação do Estado fornecer educação básica gratuita. Não havia ainda, no entanto, estrutura suficiente no país para que o acesso à educação pudesse ser oferecido em todos os níveis, e muito menos condições, inclusive econômicas, que assegurassem a equidade do sistema educacional em todo território nacional.



Foi apenas nos anos 1960 que a educação gratuita e acessível em todos os níveis passou a ser um direito previsto pela constituição finlandesa. A partir de então, o governo passou a investir maciça e regularmente não apenas na educação básica e fundamental, mas também em especialização e pesquisa. Tendo em vista os recursos naturais limitados, o investimento na educação e na criação de uma sociedade baseada no conhecimento foi a solução encontrada para viabilizar a economia nacional. Somente uma população culta e bem preparada seria capaz de lidar com os desafios de um território subpolar e parco em recursos naturais e encontrar soluções benéficas ao país.

Considera-se como marco inicial das reformas educacionais finlandesas a introdução, em 1968, da educação básica de caráter público, universal e compulsório. No período anterior, o ensino oferecido à população estava limitado a seis anos de duração. Somente aqueles que viviam nas maiores cidades tinham acesso à escolarização posterior<sup>5</sup>. A reforma de 1968 mudou este quadro, garantindo nove anos de escolaridade compulsória a todos os cidadãos dos sete aos 17 anos de idade, sem barreiras de seleção.

Para a realização dessa reforma foi necessário amplo consenso político. O Parlamento finlandês, junto a comitês de educadores, especialistas e organizações da sociedade civil, juntaram-se em um projeto de unificação do ensino fundamental, cuja implementação de norte a sul do país, consumiu cerca de uma década. Inicialmente, a prioridade foi conferida às localidades mais remotas, na região da Lapônia, onde a população é menor e o acesso mais difícil. Somente no final dos anos 1970 o novo ensino unificado passou a contemplar todo o território finlandês<sup>6</sup>.

Ao contrário do que se possa imaginar, portanto, os processos que culminaram na qualidade educacional apresentada atualmente pela Finlândia são relativamente recentes, frutos de cerca de quatro décadas de investimentos e reformas educacionais constantemente monitoradas e revisadas<sup>7</sup>. Trata-se de um processo contínuo, que sofre intervenções

5 BRITTO, Tatiana Feitosa. *de. O Que é Que a Finlândia Tem? Notas Sobre um Sistema Educacional de Alto Desempenho. Textos para Discussão 129*. Brasil: Senado Federal, 2013. p. 9.

6 *Ibid.*

7 *Ibid.*, p. 8.



baseadas na avaliação da realidade social e econômica de cada momento histórico.

Atualmente, o órgão responsável pela formulação do currículo básico na Finlândia é o Conselho Nacional de Educação (CNE), agência ligada ao Ministério da Educação e Cultura. O conselho foi criado em 1991, fruto da fusão do Conselho Nacional de Educação Geral (1869) com o Conselho Nacional de Educação Vocacional (1966). O CNE tem por missão “o desenvolvimento da educação no país”, que “abrange a educação pré-primária, secundária, profissionalizante, além da educação supletiva, fundamental e para adultos. O conselho também “é responsável por prestar serviços às escolas politécnicas e universidades, com relação à seleção de alunos”<sup>8</sup>.

O currículo escolar, revisado aproximadamente a cada decênio, contém os objetivos de aprendizagem, seus conteúdos programáticos fundamentais, além de critérios de avaliação direcionados às diferentes séries e diversos campos do saber. O currículo básico não configura, no entanto, imposição governamental, mas constitui tão somente um guia de referência nacional. Cada escola possui ampla autonomia para, a partir dessa base, formular seu próprio currículo, respeitando a carga horária estabelecida para cada componente ou série.

### A POLÍTICA EDUCACIONAL FINLANDESA

Um dos princípios básicos da educação finlandesa é o direito à igualdade de acesso e à formação de alta qualidade. As mesmas oportunidades devem ser oferecidas a todos os cidadãos, independente de sua origem étnica, idade, classe social ou local de residência. As autoridades públicas têm por obrigação, pois, assegurar a igualdade de oportunidades para todos os residentes na Finlândia, provendo a educação de forma gratuita, em todos os níveis, desde o pré-primário ao ensino superior. Igualmente, é obrigação governamental oferecer possibilidades para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento após o período de educação básica obrigatória, para todos os cidadãos. A somente uma pequena parcela de

8 Ver: [http://www.opf.fi/english/about\\_us](http://www.opf.fi/english/about_us).



cursos, voltados para educação adulta, é permitido estar excluída do regime de gratuidade.

Educação e cultura são direitos fundamentais previstos pela constituição e a política educacional é construída sobre o princípio da aprendizagem ao longo da vida. Os fundamentos da política educacional finlandesa são qualidade, eficiência, equidade e internacionalização. Ela deve promover a competitividade em uma sociedade do bem-estar. As linhas gerais da educação e da política científica finlandesas estão alinhadas à “Estratégia Europa 2020”<sup>9</sup>. O parlamento é responsável pelas decisões sobre o conteúdo da legislação da educação e pesquisa. O governo e o Ministério da Educação e Cultura são responsáveis pela elaboração e implementação das políticas voltadas à educação e ciência.

O “Plano de Desenvolvimento para a Educação” abrange todos os níveis educacionais, bem como a atividade de pesquisa realizada em universidades e instituições politécnicas. O escopo temporal atual do plano estende-se de 2011 a 2016, quando passará por nova revisão. Seus objetivos são a redução da pobreza, da desigualdade e da exclusão, com vistas a estabilizar a economia pública e fomentar o crescimento econômico sustentável, ofertas de emprego e competitividade.

## A ORGANIZAÇÃO DA ESTRUTURA EDUCACIONAL FINLANDESA

### Educação pré-escolar (a partir dos cinco/seis anos de idade)

A educação pré-escolar na Finlândia não é obrigatória. No entanto, os municípios são obrigados a oferecê-la como opção a todos, gratuitamente. Os princípios gerais estabelecidos no currículo enfatizam a individualidade da criança, a relevância de uma postura ativa no processo de aprendizagem e a importância de desenvolver atividades para ensinar a criança a agir como parte de um grupo. O conteúdo programático dessa fase é baseado

9 COMISSÃO EUROPEIA.  
*Comunicação da  
Comissão Europa 2020.*  
Bruxelas: 2010, p. 5.



no nível de conhecimento, nas habilidades e nas experiências pessoais de cada criança. As aulas são organizadas em formato de jogos, que ajudem a estimular uma visão positiva da vida. Do ponto de vista educacional, os métodos de trabalho objetivam acostumar as crianças ao trabalho em equipe. Outro parâmetro fundamental é a promoção da iniciativa na criança, como base para todas as atividades. O currículo não é dividido em disciplinas, aulas ou séries, mas inclui diversos assuntos tais como como linguagem e interação, matemática, ética e filosofia, estudos ambientais e naturais, saúde, desenvolvimento físico e motor, arte e cultura.

#### Educação básica (dos sete aos 16 anos de idade)

Durante o ensino básico a gratuidade é total, incluindo material didático e todas as ferramentas necessárias ao aprendizado. As escolas oferecem ao aluno, igualmente, uma refeição quente diária, além de assistência médica, dentária e psicológica. Aos estudantes que vivem a uma distância superior a 5 km da escola, ou em regiões onde a viagem é considerada perigosa, o transporte é oferecido pelo governo, sem custos para a família da criança. Caso a região não possua oferta de transporte coletivo, o município paga os custos da viagem da criança para a escola em táxis ou outras formas de transporte privado. Caso o tempo de deslocamento diário seja superior a três horas, o aluno tem direito à hospedagem em dormitório pago pela escola.

A educação básica finlandesa, assim como no Brasil, é dividida em séries. Da primeira à sexta série, as turmas possuem apenas um professor responsável por ensinar todas as matérias do currículo. A partir da sétima série, cada disciplina passa a ser ministrada por um professor especializado. O sistema inclui nove séries obrigatórias, e uma décima série opcional, oferecida a alunos com baixo rendimento que precisem melhorar as notas com vistas a prosseguir seus estudos no ensino secundário.





### *O currículo*

O ano letivo é composto por 190 dias úteis. As atividades escolares são iniciadas em meados de agosto e encerram-se no final de maio ou no início de junho. As escolas funcionam cinco dias por semana, e o número mínimo de aulas semanais varia entre 19 e 30, de acordo com a série e o número de disciplinas escolhidas pelo aluno. Vale ressaltar, a esse respeito, que, além das matérias obrigatórias, as escolas devem oferecer matérias eletivas opcionais ao aluno. Cada escola possui autonomia sobre a organização de seu calendário escolar e tempo de férias. Há, entretanto, uma prática já consagrada pelas instituições de ensino básico: todas organizam suas férias de verão e folgas para as celebrações do Natal na mesma época. Normalmente, há uma semana de “férias desportivas” na primavera, uma semana de “férias para esqui”, em fevereiro, e uma semana de “férias de outono”, em outubro. Como provedor do ensino, a escola tem poder de decisão sobre as datas precisas dos períodos destas folgas mais curtas.

A Lei de Educação Básica regula as matérias obrigatórias, cuja carga horária é definida pelo governo, a serem incluídas no currículo. As escolas têm liberdade para elaborar o currículo a ser seguido durante o tempo restante destinado à educação. É, pois, oferecida total liberdade às escolas para a seleção das matérias eletivas opcionais a serem oferecidas, e a carga-horária a elas atribuída. Da primeira à sexta série, os alunos possuem um número maior de horas dedicadas às matérias obrigatórias. A partir da sétima série, o número e a carga horária das matérias eletivas opcionais são aumentados, com vistas a estimular o aprendizado em diversas áreas do conhecimento, bem como estimular o talento e a vocação de cada criança. O currículo inclui, ademais, um período de orientação, no qual aluno e professor-orientador criam seu programa de estudos. O responsável pelo aluno, caso assim o deseje, pode decidir as disciplinas eletivas a serem cursadas pelo educando.



### *Métodos*

O currículo nacional traz as diretrizes básicas de orientação para a escolha dos métodos de ensino, mas cabe aos próprios professores a definição dos métodos a serem utilizados a fim de atingir os objetivos enunciados no currículo da escola. Além do método tradicional, onde o professor é o expositor principal e o aluno seu ouvinte, muitos profissionais optam por utilizar diferentes metodologias de ensino. A intenção última é a de concentrar as atenções do processo de ensino-aprendizagem nos alunos. O professor pode, por exemplo, coordenar uma discussão na classe, durante a qual os alunos poderão se familiarizar com diversos temas de forma independente, em pares ou em pequenos grupos. Em várias disciplinas é comum que os alunos preparem apresentações e/ou jogos que promovam atividades individuais ou em grupo, com base em suas próprias pesquisas. Abordagens pedagógicas alternativas, como Montessori<sup>10</sup> e Freinet<sup>11</sup>, podem igualmente ser utilizadas.

O currículo nacional enfatiza o papel ativo do aluno como o organizador de sua própria estrutura de conhecimento. O papel do professor, por sua vez, é o de coordenar e dirigir os estudos, além de planejar como será o ambiente de aprendizagem. O currículo enfatiza, igualmente, que o ensino e os métodos de trabalho devem estimular o desenvolvimento de habilidades cognitivas e a disposição para o aprendizado, incluindo a busca por e a adaptação a novas informações. O ensino deve também levar em consideração, ao mesmo tempo, a individualidade dos alunos e a interação social durante todo o processo de aprendizagem.

### *Provisão*

10 Ver: <http://www.infoescola.com/pedagogia/metodo-montessoriano/>.

11 Ver: <http://www.pedagogiaaopedaleta.com.br/posts/celestin-freinet/>.

Os governos locais são responsáveis por prover a educação básica. Cabe a eles atribuir aos alunos vagas em escolas locais próximas ao local de residência. É facultado, caso haja vagas disponíveis, que o responsável pelo aluno opte por escola diversa da originalmente oferecida. Em 2009, a Finlândia contava com cerca



de 3.100 escolas, dentre as quais 45% acomodavam menos de cem alunos. As maiores escolas possuem, em média, 900 alunos. Durante os últimos anos, a tendência tem sido de redução do número de escolas e de estímulo ao aumento de alunos por instituição.

Tanto o ensino pré-escolar quanto o básico são financiados por meio de um sistema de transferências do governo para o município. O cálculo do valor das transferências e a concessão dos recursos orçamentários é de responsabilidade do Ministério das Finanças. A provisão de subsídios do estado aos serviços municipais é estipulada pela Lei de Fundos Educacionais e Serviços Culturais, gerida pelo Ministério da Educação e Cultura. O cálculo do financiamento a ser repassado leva em conta o número de habitantes entre seis e 15 anos de idade de cada município, que será multiplicado pelo preço básico da educação pré-escolar e básica, conforme determinado pelo Ministério das Finanças para cada ano fiscal. O objetivo do governo, ao calcular o valor das transferências, é equacionar eventuais desníveis entre municípios que possuam níveis de gastos diferentes em função de sua estrutura de custos e necessidades de serviço. Assim, o valor final transferido será impactado também por fatores que possam afetar os custos dos serviços a serem oferecidos, tais como a localização e a densidade do município, a população bilíngue (tanto falante de sueco quanto de outros idiomas).

Os municípios podem receber financiamentos adicionais, geridos pelo Ministério da Educação e Cultura, de acordo com funções específicas não cobertas pelas transferências governamentais tradicionais. Entre essas funções específicas incluem-se, entre outras, a oferta de educação básica adicional (10ª série); escolaridade prolongada (aplicada a crianças com dificuldades de aprendizagem e necessidades especiais); preparação de imigrantes para a educação básica; e reformas das instalações. Esses fundos adicionais são baseados no número de alunos que venham a demandar determinadas especificidades. O valor a ser repassado é calculado por aluno.



### *Escolas particulares*

Na Finlândia existem cerca de 90 instituições de ensino privadas, com uma população estudantil de 14 mil alunos. As escolas particulares podem oferecer educação pré-escolar e básica. A educação básica não precisa ser oferecida em sua totalidade pela mesma escola, podendo a instituição optar por oferecer o nível completo (da 1ª à 9ª série), ou apenas da 7ª à 9ª série. Algumas escolas particulares também oferecem ensino secundário. Grande parte destas instituições têm como foco o ensino básico para adultos e imigrantes. Essas escolas são, na maioria das vezes, financiadas e geridas por associações e sociedades de cunho religioso ou com base em uma comunidade linguística (inglês, russo e alemão em sua maioria). Há também escolas que optam por seguir metodologias alternativas, como a pedagogia Steiner<sup>12</sup>. Há seis escolas privadas que oferecem educação básica para alunos com necessidades de apoio e cuidados especiais.

A Lei de Educação Básica regula o sistema de ensino do país, independente do provedor. Assim, as escolas particulares são obrigadas a seguir a mesma legislação, incluindo o currículo, prevista para as escolas públicas. O ensino deve ser gratuito e o serviço educacional não pode produzir lucro. Somente instituições de ensino particulares cuja instrução seja ofertada prioritariamente em língua estrangeira podem cobrar alguma taxa.

### *Educação voluntária adicional (10º ano)*

Após completar o ensino básico, caso suas habilidades não atinjam completamente o padrão exigido para a continuação dos estudos em nível secundário, o aluno tem a opção de complementar os seus conhecimentos e melhorar as notas cursando o 10º ano ou 10ª série.

<sup>12</sup> Ver: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per14.htm>.



### *Critérios de Avaliação*

De acordo com a Lei de Educação Básica finlandesa, as avaliações não têm por objetivo testar o aluno, mas tão somente orientar e incentivar seus estudos e o desenvolvimento de sua capacidade de autoavaliação. Trata-se de uma ferramenta de apoio para que o aluno torne-se consciente de seu pensamento e de suas ações, além de entender o quê, por quê e para quê está aprendendo. São avaliados, igualmente, seu progresso nos estudos, capacidade de trabalho e comportamento.

Diretrizes nacionais estipulam os princípios a serem seguidos pelas avaliações, cujos resultados estarão contidos no histórico escolar do aluno. Nesse documento, as avaliações são divididas em duas partes: uma correspondente às diversas avaliações realizadas ao longo do período de estudos e uma avaliação final. Certificados e boletins são emitidos a título de ferramenta de monitoramento dos estudos, ao final de cada curso, e devem conter também um relatório escrito pelo professor.

Nas primeiras sete séries do ensino básico, avaliações e relatórios podem ser dados de forma verbal, numérica, ou em uma combinação dos dois. Posteriormente, a avaliação passará a ser sempre numérica, embora possa ser complementada verbalmente. A avaliação em relatórios deve basear-se em diversos aspectos do desenvolvimento do aluno, incluindo vocações e talentos observados pelo professor. Nela, o professor deve descrever o progresso do aluno e do processo de aprendizagem em diferentes áreas. A avaliação numérica (escala de 4-10, pois são proibidas avaliações menores que 4), por sua vez, busca descrever apenas o nível de desempenho em relação aos objetivos do currículo. Os resultados não são definidos somente por provas escritas.

Ao fim da educação básica, é aplicada uma avaliação final, com base na qual os alunos serão selecionados para estudos posteriores. Esta avaliação deve ter equivalência em todas as regiões do país, e seu resultado terá validade em nível nacional.



### Ensino secundário

O ensino secundário tem por objetivo dar continuidade aos estudos, depois de terminado o ensino básico, para alunos com idades entre 16 e 19 anos. É organizado sem divisão por séries, e as disciplinas não estão vinculadas a anos específicos. O escopo do programa é de três anos, mas os estudos podem ser realizados em dois, três ou quatro anos. Ao final desse período, o aluno fará um exame de admissão, que produz elegibilidade para todos os estudos de ensino superior.

A finalidade e os objetivos do ensino secundário são estabelecidas no Decreto Geral das Escolas Secundárias (810/1998)<sup>13</sup>. De acordo com a referida peça legal, o objetivo do ensino secundário é promover o desenvolvimento dos alunos como indivíduos formadores de uma sociedade equilibrada. Deve-se proporcionar aos alunos o conhecimento e as habilidades necessárias não apenas para seus estudos posteriores, mas também para a vida, seus interesses pessoais e o desenvolvimento de sua personalidade no mercado de trabalho. Além disso, a educação deve apoiar a aprendizagem como algo contínuo a ser buscado ao longo da vida e ferramenta de autodesenvolvimento.

O ensino secundário na Finlândia também é gratuito. Os alunos passam a ter de arcar, no entanto, com os custos relativos aos materiais didáticos. Com base em decreto do Ministério da Educação, os candidatos devem passar por um exame de admissão e devem pagar uma pequena taxa básica para isso.

### Provisão

As licenças para oferecer o ensino secundário são concedidas pelo Ministério da Educação às autarquias locais, autoridades municipais, associações registradas ou fundações. A maioria dos provedores são as autoridades locais, mas cerca de 8% desse nível de ensino é oferecido por instituições mantidas por organizações privadas.

<sup>13</sup> Ver: [http://www.oph.fi/english/education/general\\_upper\\_secondary\\_education/student\\_assessment](http://www.oph.fi/english/education/general_upper_secondary_education/student_assessment).



As autoridades locais e organizações privadas recebem financiamento do Estado para a criação e custos operacionais pelo acima mencionado sistema de transferência de recursos. Os critérios para o financiamento são geralmente uniformes. O Estado concede e paga subsídios para os prestadores de educação, que são responsáveis pela operacionalização de suas instituições. As autoridades locais podem autonomamente decidir se desejam delegar as responsabilidades orçamentárias para as escolas ou não.

### *Currículo*

O currículo do ensino secundário contém: Língua materna e Literatura (finlandês ou sueco), a Segunda língua nacional<sup>14</sup>, Línguas estrangeiras, estudos em Matemática e Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Religião ou Ética, Educação Física, Biologia, além de Artes e matérias aplicadas<sup>15</sup>. Para cada estudante é designado um orientador de estudos.

Os estudos do ensino secundário são divididos em matérias obrigatórias, cursos de especialização e matérias aplicadas. Todo aluno deve completar os cursos obrigatórios, enquanto os cursos de especialização, de escolha livre para o aluno, servem como complemento das disciplinas obrigatórias, de acordo com a especialização que ele almejar. Os cursos de matérias aplicadas são considerados de integração. Incluem elementos de várias disciplinas, cursos metodológicos ou outros cursos específicos dentro da linha que a escola pretende enfatizar. Eles podem incluir certificação técnica em artes, música e educação física, por exemplo.

### *Avaliação*

A avaliação baseia-se nos objetivos definidos no currículo. Uma área do conhecimento será avaliada uma vez que os estudos a ela afetos tenham sido completados. O propósito da avaliação é oferecer aos alunos um retorno sobre seu aproveitamento, além de esclarecer se os objetivos do curso foram preenchidos de maneira satisfatória.

14 O finlandês e o sueco são línguas oficiais na Finlândia.

15 Ver: [http://www.oph.fi/english/education/general\\_upper\\_secondary\\_education/curriculum](http://www.oph.fi/english/education/general_upper_secondary_education/curriculum).



De acordo com o Decreto Geral das Escolas Secundárias, o grau de conhecimento e as habilidades dos alunos em cada disciplina ou grupo disciplinar devem ser avaliados pelo professor – ou, caso haja vários professores, por todos os envolvidos. A avaliação final é efetuada pelo diretor da escola, em conjunto com estes professores.

Ao final do ensino secundário, os alunos costumam submeter-se ao chamado “exame de matrícula”, que constitui prerrequisito para que seja aceito em alguma universidade ou instituição politécnica. Esse exame é composto por um mínimo de quatro testes. Aquele destinado à língua materna do candidato é de caráter obrigatório. Em seguida, o candidato escolhe outros três testes obrigatórios dentre os quatro a seguir: Segunda língua nacional, Língua estrangeira, Matemática e um teste geral que abrange todas as áreas (Ciências e Humanidades).

O candidato poderá incluir como parte de seu exame, além disso, um ou mais testes opcionais, para demonstrar suas habilidades e conhecimentos em áreas diversas, tais como Economia Doméstica, Artes Visuais, Artesanato, Educação Física, Mídia, Música, Dança e Teatro, que complementarão o diploma do ensino secundário geral.

### Ensino secundário técnico/ vocacional

O sistema de ensino técnico/vocacional é voltado para alunos entre 16 e 25 anos de idade. Corresponde ao que se costumava denominar, no Brasil, de ensino profissionalizante. Seu objetivo é proporcionar aos alunos o conhecimento e as habilidades necessárias para desenvolver competência profissional, proporcionando-lhes a possibilidade de ingressar no mercado de trabalho e prepará-los para a continuidade de estudos ao longo da vida.

Todo estudante, ao concluir sua escolaridade básica, pode optar por ingressar no ensino secundário normal ou no ensino secundário técnico/ vocacional. Há casos





de alunos que cursam o segundo grau tradicional e, posteriormente, decidem igualmente cursar o técnico. O escopo temporal de qualificação profissional do nível secundário vocacional é de três anos (120 créditos). Os estudos são feitos em tempo integral, e as matérias obrigatórias para a formação do aluno são normalmente organizados por ano. Assim como no secundário tradicional, o ensino é gratuito, mas o aluno deve arcar com os custos do material necessário ao aprendizado. Algumas instituições oferecem a opção de aprendizado no sistema de estágios, de modo que uma empresa, conveniada à escola, fica responsável pelo treinamento e capacitação do aluno. Para este sistema não há limite de idade máxima.

Os alunos são livres para escolher a instituição de ensino em que desejam ingressar. Caso, por alguma razão a aceitação seja negada, serão orientados a buscar outras escolas. Os critérios de admissão dos alunos são determinados pelo Ministério da Educação. Eles incluem apresentação do histórico escolar do ensino básico ou ensino secundário, análise curricular – que leva em conta a experiência profissional do candidato, caso haja – além de provas de ingresso ou de aptidão. Ademais dos cursos ministrados pelas instituições de ensino, todas as qualificações na educação secundária técnica/ vocacional incluem pelo menos 20 créditos (aproximadamente seis meses) de estágio.

O segundo grau técnico/ vocacional tem seu programa de estudos definido por Portaria do Ministério da Educação. As áreas de estudo oferecidas atualmente são as seguintes:

- Ciências Humanas e Educação;
- Cultura;
- Ciências Sociais, Negócios e Administração;
- Ciências Naturais;
- Tecnologia, Comunicação e Transporte;



- Recursos Naturais e Meio Ambiente;
- Serviços Sociais, de Saúde e Esportes;
- Turismo, Hotelaria e Serviços Domésticos.

### Idiomas e grupos culturais minoritários

O finlandês e o sueco são as línguas de ensino nas instituições educacionais em todos os níveis. Normalmente, as instituições adotam apenas uma das duas línguas em sua instrução, embora existam instituições secundárias e universidades bilíngues.

No caso dos imigrantes, os objetivos da educação tanto para crianças quanto para adultos são os de inclusão social e igualdade, respeitando o bilinguismo funcional e o multiculturalismo. O imigrante deve ser preparado para a integração no sistema de ensino finlandês e na sociedade, mas sua identidade cultural deve ser respeitada. Por conta disso, além do finlandês (ou sueco), a eles também serão oferecidas aulas em sua própria língua nativa.

### Professores

Em todos os níveis de ensino, os professores são altamente qualificados e comprometidos. Além da licenciatura, o grau de mestre, independente da área de estudos, é requisito para a atividade pedagógica em sala de aula. O tempo médio de formação para um professor do ensino básico pode variar entre cinco e seis anos de estudo. A profissão docente é altamente popular na Finlândia – não tanto pela remuneração, que não é alta, mas pelo grau de respeito com que é vista pela população em geral, conferindo-lhe *status* especial. Os professores são preferencialmente selecionados dentre os 10% melhor colocados em seus respectivos cursos nas universidades.

Segundo a OCDE<sup>16</sup>, os programas de formação para professores na Finlândia apresentam quatro características principais:

16 BRITTO. *Op. cit.* p. 13.



- são fortemente baseados em pesquisa, com a exigência de apresentação de uma dissertação de mestrado;
- enfatizam a abordagem didático-pedagógica das disciplinas, sem se limitar à teoria ou história geral da educação;
- capacitam o profissional de forma que este seja capaz de diagnosticar e acompanhar alunos com dificuldades na aprendizagem;
- possuem um forte componente prático, com extensos cursos sobre a prática didática, além de estágio docente em escola municipal ou de aplicação.

A função docente na Finlândia exige muito mais do que dar aulas. É uma profissão de tempo integral e geralmente desenvolvida em um único estabelecimento<sup>17</sup>. Os professores finlandeses são especialistas pedagógicos, que gozam de autonomia em sala de aula, têm poder de decisão no que diz respeito a política e gestão escolar, e estão profundamente envolvidos na elaboração do currículo e no desenvolvimento de seus alunos. Além disso, têm a responsabilidade quase que exclusiva para a escolha dos livros didáticos e métodos de ensino.

## CONCLUSÃO

Embora seja crescente a atratividade do sistema de ensino finlandês no cenário internacional, refletida na profusão de reportagens sobre o assunto na mídia, não há como transportar a experiência finlandesa para outros contextos, uma vez que ela é baseada em raízes históricas, políticas e socioculturais do país. É fundamental, entretanto, conhecer o funcionamento do sistema, por conta de sua inegável excelência, para que se possa entender como foi possível criá-lo de forma tão bem-sucedida e que parâmetros balizaram e direcionam sua evolução.

<sup>17</sup> *Ibid.* p. 14.



É igualmente importante considerar que os resultados alcançados pela Finlândia na última década são frutos de um processo que, embora seja recente do ponto de vista histórico, foi estabelecido passo a passo, é submetido a reformas e reformulações constantes, e depende de um compromisso social intenso de todas as camadas da sociedade.

O olhar que serve à presente reflexão brasileira deveria se concentrar no comprometimento com o ideal de que a educação é o pilar fundamental do desenvolvimento e da construção de uma sociedade voltada para o bem-estar social. O trabalho conjunto de governo, iniciativa privada e população, a continuidade dos projetos e das metas, a despeito de eventuais mudanças de gestão, geraram a possibilidade de transformação da sociedade. O exemplo finlandês no alcance de suas metas, na verdade, não está nos currículos e nem nas leis, mas sim no interesse, no comprometimento e na perseverança que todos os governos e a população tiveram e continuam a ter em comum ao longo de todo processo.

O ano de 2013 marcou momento histórico da cooperação educacional entre Brasil e Finlândia. Em fevereiro deste ano, foi publicado o primeiro edital CAPES/CNPq-CIMO no âmbito do Programa “Ciência sem Fronteiras” (CsF). Embora já participasse do CsF desde o ano anterior, tendo sido o quinto país europeu a fazê-lo, a publicação do edital consolidou a disposição finlandesa em receber estudantes brasileiros em suas instituições de ensino superior. O Memorando de Entendimento que oficializou a cooperação entre os países nessa iniciativa foi assinado em março. Tendo em vista que a internacionalização e a mobilidade internacional são pontos estratégicos em comum entre ambos os países, a expectativa é de que o intercâmbio acadêmico bilateral possibilite, além do conhecimento formal compartilhado, uma troca de experiências cada vez mais densa entre as novas gerações, com benéficos impactos sociais e culturais de longo prazo.



## REFERÊNCIAS

FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION: <http://www.oph.fi/english>.

MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE: <http://www.minedu.fi/OPM/?lang=en>.

BRITTO, Tatiana Feitosa de. *O que é que a Finlândia tem?* Notas Sobre um Sistema Educacional de Alto Desempenho. Textos para Discussão 129. Núcleo de Estudos e Pesquisas do Senado Federal. Brasil: maio de 2013.

**Maila-Kaarina Rantanen** é diretora do Centro Cultural Brasil-Finlândia.

---

# ***França***

---

*A escola da República: reflexos de  
uma sociedade em mutação*



## *A escola da República: reflexos de uma sociedade em mutação*

José Mauricio Bustani  
Andrea Giovannetti

Ainda que se reconheça a predileção francesa pela polêmica, o gosto do país por discutir os fundamentos e realidades da educação tem alcançado níveis dignos de nota. Debates aguerridos sobre a questão escolar têm polarizado especialistas e a opinião pública. É evidente que a França não está imune à crise mundial na educação, matéria bem documentada desde a década de 1980 pelo Instituto de Planejamento Educacional da Unesco<sup>1</sup>, mas analisar a educação básica e o ensino médio franceses exige alguma reflexão sobre o sentido desses debates e das 15 reformas pelas quais passou o sistema escolar do Hélixagone, nas últimas três décadas.

A oposição entre partidários da abertura da escola e defensores da instituição e cultura escolar existentes é conhecida há muitos anos. As recentes comparações de dados internacionais e de metodologias transculturais de obtenção desses dados passaram a situar as análises mais recentes em planos inéditos, tendo-lhes acrescido complexidade adicional. Assim, para compreender-se as interpretações quantitativas e qualitativas do atual ensino fundamental e médio na França, dados que fundamentam as discussões em curso nos meios acadêmicos, nos gabinetes das autoridades educacionais e na mídia, cabe uma breve retrospectiva acerca das propostas nas quais se fundamentaram as reformas mencionadas.

O sistema educacional francês representou, por muitos anos, importante vetor de transformação social, mas tem enfrentado, nos últimos tempos, o que alguns especialistas chamam de “crise de

1 COOMBS, Philip. *The World Crisis in Education*. Oxford University Press, 1985.



confiança”. Tendo desempenhado papel fundamental na formação do imaginário francês, que valoriza a herança da Revolução ao mesmo tempo que se esforça por preservar a continuidade da história da França, pode-se dizer que os franceses esperam tanto de seu sistema escolar quanto os brasileiros esperam da seleção nacional de futebol: nada é bastante bom.

É o que ilustra a pesquisa realizada pela revista *L’Histoire*, em julho de 2011, que revelou um consenso de mais de 90% sobre quais deveriam ser os objetivos da escola pública: adquirir conhecimentos básicos; conviver com os outros; preparar para a vida profissional. A mesma pesquisa indicou, por outro lado, que 64% dos entrevistados consideravam que o sistema funciona mal, sobretudo no que concerne à igualdade de oportunidades e à capacidade de transmitir os conhecimentos fundamentais.

O fato é que, no contexto das grandes reformas posteriores a 1945, a escola pública, laica e gratuita destacou-se como um dos meios privilegiados de democratização da sociedade francesa<sup>2</sup>. Cabe precisar que essa referência à democratização do ensino na França recobre pelo menos três noções diferentes. Designa, primeiramente, a massificação do acesso ao ensino básico, ocorrida sobretudo depois da II Guerra Mundial; refere-se também ao enfraquecimento do vínculo entre a origem social do aluno e seu percurso escolar, denotando menor determinismo, ou seja, maior mobilidade social; e, por último, dá conta da disseminação mais ampla dos conteúdos escolares. É a época da “Escola Nova”, na pedagogia, e da “Escola Única”, na estrutura, com a unificação do primário com o secundário e a instituição do ensino obrigatório de seis a 16 anos.

Entre 1959 e 1974, o sistema escolar francês ainda admitia a legitimidade de hierarquias sociais, desde que contribuíssem para a prosperidade geral e desde que fossem respaldadas pelo mérito. Assim os *collèges*<sup>3</sup> *d’enseignement secondaires* (CES), criados em 1963, mantiveram uma hierarquia invisível na

2 RAYNAUD, Philippe. *La place de l’école dans la société*. Cahiers français, n° 368, maio-junho de 2012.

3 O sistema escolar francês, como no Brasil, consiste em cinco anos de ensino primário (*école élémentaire*) e quatro anos de ensino secundário (*collège*), que correspondem ao ensino fundamental, seguidos de três anos de ensino médio (*lycée*).





distribuição dos alunos a partir do sexto ano, a saber: dois cursos gerais (CEG), que permitem o acesso ao *lycée*, ou ensino médio, e que tem duração curta ou longa; e dois cursos técnicos (CET), também de curta ou longa duração, normalmente voltados àqueles provenientes da classe operária. As inscrições em CEG saltaram de 475 mil alunos em 1959/1960 para 800 mil em 1963/1964.

Entre 1975 e 1977, a Reforma Haby introduziu o *collège* único, reflexo da mudança na imagem que a sociedade urbana francesa passava a ter de si, organizada em torno de uma vasta classe média que se transformava em maioria. Tratava-se de reduzir as desigualdades no ensino, por meio da redistribuição dos alunos do 6º ano (primeiro ano do *collège*) ao 3º ano do *lycée*, reagrupados em um mesmo tipo de instituição, na qual se passou a ministrar a todos os alunos os mesmos cursos. Essa transformação trouxe consigo muitas novas exigências que foram lançadas à escola, como de que se transmitisse aos alunos uma cultura comum e menos livresca, bem como se mostrasse mais sensível às necessidades dos alunos, sem negligenciar a redução das desigualdades<sup>4</sup>. Buscava-se instituir um consenso sobre a noção de “mínimo cultural” (*smic culturel*), em referência ao salário mínimo, ideia que adquiriu feições mais concretas a partir de 2005, com a definição, pela Lei Fillon, do objetivo geral da escolaridade como sendo a obtenção de um núcleo comum de conhecimentos e de competências, concebidas como um repertório mínimo<sup>5</sup> para a vida em sociedade.

Aos poucos, avançava a preocupação com o aprimoramento do *collège*, esse núcleo duro da escolarização do século XX na França. Vicejava a proposta humanista da pedagogia centrada no aluno, rechaçando a antiga lógica de organização do ensino com base nas matérias a serem ministradas no secundário. Essa proposta transformou-se em legislação, inicialmente na política socialista de François Mitterrand, através da implementação da reforma entre 1982 e 1984 e, posteriormente com a Lei Jospin, de 1989, que a consolidou.

4 *Idem*.

5 Proposta semelhante à do Plano Nacional de Educação 2011-2020.



Ressalte-se que, na mesma década, a globalização e o aprofundamento das determinações do mercado de trabalho influenciaram na orientação do sistema escolar francês pela noção de êxito escolar ou sucesso acadêmico. As autoridades francesas adotaram metas como a aprovação de 80% de dado ano letivo no *baccalauréat* (exame equivalente ao ENEM). Esse parâmetro de desempenho educacional, inspirado em modelo japonês, no qual a melhoria do ensino básico se desenvolvia *pari passu* com a existência de um sistema universitário muito seletivo, teve efeito diverso na França. Disseminou-se a ideia do *baccalauréat* como nível de referência, bem como a percepção de que a aprovação no exame garantiria o direito de acesso ao ensino superior. Dessa forma, crianças e adolescentes deveriam ter direito ao melhor sistema escolar possível e, posteriormente, direito de acesso livre ao ensino superior gratuito. A universidade pública francesa viu-se, desde essa época, inundada por grandes contingentes de estudantes, cuja qualificação resumia-se a ter obtido a média mínima de 5,0 pontos em 10,0 no *baccalauréat*, em um momento em que a França buscava adaptar-se às novas demandas da concorrência internacional, plano em que a formação superior representa importante diferencial competitivo<sup>6</sup>.

6 Na prática, as universidades selecionam ao final do primeiro ano, quando os alunos prestam os exames de promoção para o segundo ano de *licence*. As chamadas *Grandes écoles*, a Politécnica e as demais instituições de renome selecionam seus candidatos por meio de altas anuidades, concursos exigentes e longa duração de seus cursos de nível superior.

7 BULLE, N. *L'imaginaire réformateur*. PISA et les politiques de l'école. *Le Débat*, nº 159, 2010, março-abril, p. 106.

Ainda em 1984, a Lei Savary modificou a missão e a organização das universidades francesas de modo a permitir acesso maciço aos estudantes. A universidade passou assim a integrar o sistema escolar único, em uma espécie de *continuum*, no qual a retenção e a seleção do aluno são realizadas com extrema cautela, na medida em que interferem no direito à educação. Esse *continuum*, no entanto, resulta em um dos aspectos da crise da educação por que passa a França, registrando-se a desistência de milhares de *bacheliers* (calouros nas universidades) de cursar as faculdades. No entanto, esse tema transcende o âmbito deste artigo.

O quadro atual guarda as marcas do conjunto de reformas que implantou o *collège* único, mudança entendida por muitos autores<sup>7</sup> como sendo a base da escola contemporânea francesa, na medida em que redefiniu a cultura escolar. Assim, ademais das reformas mencionadas, acrescentaram-se as reformas



de 1993-1997, de 1999 e de 2001, todas visando gerir melhor a diversidade do corpo discente e melhorar seu desempenho escolar. Segundo Xavier Nau,<sup>8</sup> desde a metade da década de 1990, o sistema escolar francês “marca passo e não consegue progredir”. Essa avaliação baseia-se, entre outros dados, que informam que cerca de 130 mil jovens abandonam a escola francesa sem diploma todos os anos. Esse número representa 11,6% do total de matriculados, um ponto percentual abaixo da média europeia de 12,6%.

Importantes medidas financeiras e pedagógicas tem sido tomadas pelo poder executivo francês para mitigar esse quadro. Com vistas a custear as despesas com educação, as famílias cuja renda não ultrapasse 23.200<sup>9</sup> euros por ano têm direito a receber um desembolso anual (*allocation de réentrée scolaire*) no valor de 356,20 euros para cada filho de seis a dez anos, valor que sobe para 375,85 euros, para crianças de 11 a 14 anos. Os alunos podem, também, contar com acompanhamento pedagógico de até duas horas diárias depois das aulas, com o intuito de ajudá-los em seus deveres escolares, bem como na prática de informática, línguas estrangeiras, esportes e atividades artísticas. Implementado desde 2008 em todas as escolas públicas, o acompanhamento pedagógico foi prestado no ano letivo de 2010 a 166 mil alunos do primeiro ciclo e a 800 mil alunos do segundo ciclo do ensino fundamental. Paralelamente tem-se buscado implementar métodos pedagógicos fundados na ajuda mútua e na cooperação entre os alunos.

Certamente a educação nacional francesa não sofre de falta de recursos, seja em termos relativos ou absolutos. O custo por aluno na França equivale aos desembolsos individuais da Alemanha e do Japão<sup>10</sup>. O investimento no setor, em 2011, chegou a 6,9% do PIB, 137,4 bilhões de euros, ou 8.250 euros por estudante<sup>11</sup>. As áreas de educação básica e ensino médio concentram alto investimento público, tendo a *école élémentaire* recebido 39,6 bilhões em 2011, e o *collège* e o *lycée*, 57,1 bilhões de euros em 2011.

8 Relator do anteprojeto da Lei de Orientação e Programação para a Refundação da Escola da República, apresentado em janeiro de 2013, do governo de François Hollande, que preparou parecer do Conselho Econômico, Social e Cultural, solicitado pelo Primeiro Ministro, Jean-Marc Ayrault.

9 <http://www.education.gouv.fr/cid61272/annee-scolaire-2012-2013-dossier-de-rentree.html>.

10 OECD. “How much is spent per student?”, In: *Education at a Glance 2012: Highlights*, OECD Publishing, 2012. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.1787/eag\\_highlights-2012-16-en](http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-16-en).

11 *L'État de l'école*. <http://www.education.gouv.fr/cid53863/l-etat-ecole-indicateurs-sur-systeme-educatif-francais.html>.



Esse investimento maciço garante índices excelentes de pré-escolarização de quase 100% das crianças aos quatro anos, mesmo quando contrastados com a média da OCDE, que é de 79%. Ressalte-se que a pré-escolarização tem sido reiteradamente evocada pelas pesquisas em educação como um dos principais fatores para o êxito da escolarização posterior. Por sua vez, a escolarização de jovens entre 15 e 19 anos é de 85,9%, 4,4% acima da média da OCDE, que é de 81,5%.

No entanto, apesar do elevado investimento em educação básica e ensino médio, o desempenho da França no âmbito das avaliações da OCDE (PISA) esteve abaixo da média tanto para compreensão de leitura como cultura matemática nos anos de 2006 e 2009, e da União Europeia (*Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS*)<sup>12</sup>, em 2006. Segundo parecer de 2013 do Tribunal de Contas<sup>13</sup> da França, a aplicação dos recursos financeiros disponíveis pelas autoridades educacionais merece reflexão, quando contrastados com os resultados obtidos.

O sistema educacional francês vê-se, portanto, confrontado no momento, com uma questão suscitada, recentemente<sup>14</sup>, pelo próprio Ministro da Educação Nacional, Vincent Peillon: o que significa o êxito escolar? Segundo Peillon, significa a possibilidade de levar a bom termo o pacto entre a sociedade e a escola. Em suas palavras, a escola francesa não pertenceria nem às autoridades educacionais, nem aos professores, nem exclusivamente aos alunos ou suas famílias, mas, como grande sonho republicano, pertenceria ao conjunto da sociedade e à ideia que a sociedade faz da escola. O desafio reside na transformação dos méritos em ações permanentes e das críticas em medidas de aprimoramento.

O principal campo no qual se tem ido buscar respostas para o êxito escolar para todos é aquele da sinergia entre os diferentes atores envolvidos na vida escolar, com ênfase nas seguintes dimensões: integração das famílias ao cotidiano escolar; desenvolvimento do bem-estar na escola; e a revalorização do professor.

12 *Les indicateurs relatifs aux acquis des élèves: Bilan des résultats de l'École, 2011*, Haut Conseil de l'Éducation.

13 *Rapport public thématique. Gérer les enseignants autrement. Cour des comptes*, 22/05/2013.

14 *Jornada Nacional sobre o Êxito Escolar. Discurso de encerramento*, 16/05/2013.



Integrar os pais na vida escolar dos alunos é uma estratégia perene da política educacional francesa. O atendimento de eventuais dificuldades dos pais é complementado por material impresso e disponível no portal do Ministério da Educação Nacional e contempla assuntos da *école*, do *collège* e do *lycée*. Os interesses coletivos dos pais de alunos são representados perante o governo por associações nas esferas locais, departamentais e nacional, com representação de 12 pais entre os 95 membros do Conselho Superior de Educação, órgão consultivo do Ministério da Educação Nacional.

Outra medida destinada à integração é o funcionamento desde 2010 de quatro microliceus, instituições de ensino destinadas a preparar os jovens para o reingresso nas escolas. Face aos bons resultados da iniciativa, o governo de Île-de-France, responsável por sua implementação, anunciou a ampliação de quatro para 16 microliceus nos próximos anos.

No que concerne ao bem-estar na escola, está sendo revisto o ritmo de estudos proposto às crianças. O horário tradicional, quatro dias por semana, das 8h30 às 16h30, tem sido considerado excessivamente concentrado e deve ser diluído em cinco dias de carga horária inferior. Também o sistema de notação tem merecido cuidado. A orientação é lembrar que o sistema de notas não deve conduzir à desmotivação ou à desistência, mas servir de parâmetro realista do que é esperado pelo professor e do desempenho dos demais alunos. Na mesma linha, os alunos são considerados os principais agentes da vida cultural das escolas, no segundo ciclo do ensino fundamental e no ensino médio, ainda que o incentivo à proposição e execução de atividades seja de responsabilidade do coordenador cultural.

No esforço de tornar o ensino primário mais sintonizado com o que de fato motiva os alunos, a reforma educacional de 2011/2012 prevê vasto conjunto de medidas, orçadas em 10 milhões de euros e destinadas a introduzir a escola na era digital. As iniciativas compreendem oferta de formação específica nos ensinos fundamental e médio para a utilização crítica,



autônoma e responsável de tecnologias e mídias digitais. Prioridade será atribuída às inovações que permitam o aprendizado de noções básicas como ler, escrever e contar, de línguas estrangeiras, e que permitam a aprendizagem personalizada.

O incentivo à melhora do rendimento escolar é também realizado por meio da revalorização dos professores e de sua formação continuada. Mesmo em contexto de restrições orçamentárias, o governo francês enviou aos sindicatos da área educacional, em abril, proposta de negociação para o pagamento aos professores, cujo salário inicial é de 1.600 euros, de um bônus anual que poderá variar entre de 400 e 900 euros. A formação dos professores da educação básica e do ensino médio, competência compartilhada pelos Ministérios da Educação Nacional e do Ensino Superior e Pesquisa e orientada pelo Plano Nacional de Formação, é controlada e fiscalizada pela Escola Superior da Educação Nacional, do Ensino Superior e da Pesquisa (ESEN), instituição que garante a coerência e uniformidade da qualidade do ensino. Desde 2010, o ESEN acumula também a responsabilidade de conceber, gerenciar e executar a formação do pessoal de coordenação da educação nacional (básica, ensinos médio e superior) nas áreas pedagógica, administrativa e técnica (médicos, assistentes sociais, bibliotecários, entre outros) de modo a coordenar esforços da melhor maneira possível.

O ESEN oferece cursos contínuos de formação, inclusive para a reciclagem do ensino de disciplinas escolares, ministrados para os inspetores da educação nacional. Estes profissionais, que possuem especialização temática e competência geográfica, integram há algumas décadas os quadros do sistema educacional francês e contribuem para avaliar a qualidade do ensino das escolas e sugerir inovações às diretorias dos estabelecimentos. O ESEN constitui, assim, órgão de referência para o aprimoramento da qualidade do sistema de educação nacional, com particular ênfase na avaliação do ensino primário, aos quais se dedicam 68% dos inspetores, atendendo anualmente mais de 9.000 profissionais em seus cursos.



Adicionalmente, outros órgãos do Ministério da Educação Nacional podem contribuir para a formação dos professores da educação básica e do ensino médio. Por meio do portal na internet, os educadores podem ter acesso a recursos pedagógicos e de educação à distância, bem como a programa de ensino adaptado às condições locais de cada região da França, com informações sobre órgãos locais de referência. No mesmo sítio eletrônico, encontra-se ainda material de orientação para o exercício da profissão, além de informações sobre cursos, estágios, concursos e outros temas pertinentes. Apresentando serviços e arquivos específicos para o atendimento de profissionais da educação básica e do ensino médio, o Centro Nacional de Documentação Pedagógica constitui importante acervo de material de apoio e renovação do material pedagógico das atividades do magistério.

A reforma de 2011/2012 também adotou medidas para capacitar, em dois anos, 150 mil professores no domínio das tecnologias digitais e em seu uso pedagógico. A partir do segundo semestre de 2013, módulos de formação e treinamento à distância estarão disponíveis para a formação continuada e obrigatória dos professores. No mesmo período, deverá ser elaborado plano nacional para o uso de tecnologias digitais no segundo ciclo da educação básica e no ensino médio. Para o ano letivo seguinte, prevê-se a criação, no âmbito da formação de novos professores, de um certificado comprobatório das habilidades para uso da tecnologia digital na sala de aula.

É inegável que a educação constitui tema central para a sociedade francesa e as mudanças que marcam as políticas educacionais na França exigem novos ângulos de análise. Não apenas porque há uma plethora de dados internacionais sobre o próprio país e sobre os demais países, mas também porque a sociedade francesa tem-se transformado. Assegurar que a confiança no valor universal do saber e na capacidade do sistema escolar de permitir a promoção social tem provado ser o cerne da tarefa das autoridades educacionais locais, tarefa



que congrega educadores, alunos e suas famílias. O sentimento de que a escola representa a garantia mais fundamental da possibilidade de integração social e de pertencimento é o que está em jogo. Joga-se no campo dos melhores sistemas educacionais do mundo, onde cada diploma conta, cada habilidade gera resultados, cada conquista serve de lastro para manter a França no seletivo grupo dos primeiros de turma.

**José Mauricio Bustani** é Embaixador do Brasil em Paris.

**Andrea Giovannetti** é diplomata lotada na Embaixada do Brasil em Paris.

---





## ***Holanda***

---

*A educação básica neerlandesa entre  
igualdade e liberdade: evolução e horizontes  
das tensões constitutivas de um sistema  
pós-pilarizado e multicultural*



## *A educação básica neerlandesa entre igualdade e liberdade: evolução e horizontes das tensões constitutivas de um sistema pós-pilarizado e multicultural*

Leandro Antunes Mariosi

Se o papel da racionalidade técnico-instrumental e suas motivações mundanas robustecem-se no bojo das políticas educacionais europeias da segunda metade do século XX, já os ímpetus revolucionários oitocentistas haviam-se digladiado contra a tradicional edificação ética e metafísica do espírito na qual se constituía o ensino clerical de outrora. Um tanto por toda a parte, a história da educação básica na modernidade tardia é a história de tensões entre diferentes bandeiras que sucessivamente ocuparam um dos lados da dualidade – sempre constitutiva – igualdade-liberdade, permeada de dissensos e de lutas por reconhecimento entre diferentes visões de mundo. Nos Países Baixos, o conjunto de opções políticas que equilibrou e continuamente rebalanceou, nesse período, tão fundamental relação binária logrou avançar seus objetivos de equalização de oportunidades e, paralelamente, manter-se assentado em firme compromisso para com a liberdade de cátedra mediante intrincada distribuição de funções entre o público e o privado. Os resultados desse distinto sistema, fruto em grande parte da confluência da singular estrutura social e política neerlandesa com os novos ventos que estremeceram as bases da educação europeia no passado século, são hoje internacionalmente reconhecidos como exemplo de excelência por variadas avaliações comparativas, que têm servido como importante referência para o contínuo norteamento das políticas do setor.



Remonta aos embates entre Estado e Igreja no século XIX componente primordial da liberdade de ensino nos Países Baixos. Inspirada pela Revolução Francesa, a burguesia batava empenhou-se por décadas em inaugurar instituição educacional elevada à relevância da política nacional e instrumentalizada para a construção de um Estado-Nação moderno. Se, em países vizinhos, congêneres movimentos levaram à instalação de sistemas de ensino centralizados e de pleno controle estatal (França e Prússia) ou de sistemas nacionais uniformes operados mediante compartilhamento de responsabilidades com entidades confessionais prevalentes (Itália e Noruega), nos Países Baixos uma tradicional e muito própria política de acomodação de interesses entre diferentes (*polder model*), ao mediar grupos sociais autônomos e cooperantes, redundou em transação histórica, conhecida como “Pacificação de 1917”, pela qual todos os partidos políticos acordaram que escolas privadas seriam financiadas pelo Estado nas mesmas condições das públicas<sup>1</sup>.

Ao encerrar a chamada “Guerra Escolar” (1830-1917), a Pacificação pavimentou o caminho para a distribuição igualitária de recursos governamentais entre iniciativas pedagógicas de grupos ética e privadamente apartados, mas socialmente interdependentes, harmonizados em um típico arranjo institucional que a historiografia neerlandesa denominou de “pilarização”<sup>2</sup>. Diversa da cimentação horizontal que garantiu uma convivência pluralista entre minorias nos séculos XVI e XVII (fundada em descentralidades geográficas socialmente hierarquizadas), a concertação entre os pilares dos dois séculos subsequentes (protestante, católico, social-democrata e liberal) abrangeu praticamente todas as esferas das vidas pública e privada dos Países Baixos e prolongou-se até a segunda metade do século XX. A partir dos anos 1970, no entanto, profunda transformação catalisou-se com a despilarização da sociedade neerlandesa, impelida por célere secularização e acompanhada de incipientes desafios de integração multicultural derivados de intensos influxos migratórios advindos de diferentes quadrantes<sup>3</sup>.

- 1 KARSTEN, Sjoerd. “Dutch Social Democrats and the struggle for parental choice in education (1890-1940)”. In: *History of Education*. v. 32. nº 4. Julho de 2003, pp. 417-431.
- 2 BAX, Erik. *Modernization and cleavage in Dutch society: a study of long term economic and social change*. Groningen: Rijksuniversiteit, 1988.
- 3 SPIECKER, Ben *et al.* “Multiculturalism, pillarization and liberal civic education in the Netherlands”. In: *International Journal of educational Research*, nº 35, 2001, pp. 293-304.



Nas decisivas primeiras décadas do século XX, a conformação do ensino básico holandês já ganhava alguns de seus principais contornos presentes, aos quais se somaram reformas de peso, mormente nos anos 1960 e 1970. Hoje por volta de um terço das escolas tem natureza estritamente pública – administradas que são por municípios –, ao passo que a maior parte das demais – gerenciadas por organizações religiosas ou associações de pais – segue alguma corrente confessional, principalmente católica, protestante ou, mais recentemente (porém registrando crescimento acelerado), islâmica. Minoria estatisticamente significativa dos estabelecimentos privados é secularmente guiada por filosofias pedagógicas (como Montessori, Dalton e Jena)<sup>4</sup>.

Em linha com o pacto de 1917, todas as escolas são financiadas pelo Estado, conquanto as sectárias também possam valer-se de outras restritas fontes de recursos, frequentemente via módica contribuição anual dos pais de alunos. Ademais das diretrizes curriculares nacionais e de rigoroso sistema de supervisão e avaliação de todo o sistema educacional básico, o governo central neerlandês impõe limitações de relevo à receita e despesas dos estabelecimentos privados (como a proibição de cobrança de mensalidades, de bonificações extraordinárias aos professores e de investimentos de capital), ao que, em particular, tem-se atribuído o igualitarismo qualitativo das instituições de ensino básico do país. É ante tal demarcação das condições essenciais de equidade que se fincam os fundamentos da liberdade de educação neerlandesa, que, cristalizada no Artigo 23 da Constituição do Reino, assume hodiernamente a tríplice garantia de liberdade de fundação de escolas, liberdade de organização da cátedra e liberdade pedagógica de definição do conteúdo e forma do ensino<sup>5</sup>. Com essa complexa estrutura engendrada a partir de esforços de acomodação política no âmago de uma democracia de minorias consorciadas, os Países Baixos buscaram explorar as tensões entre igualdade e liberdade para assentar sistema educacional que, à sua melhor luz, tem natureza pública, ainda que majoritariamente

- 4 VEUGELERS, Wiel. "Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education". In: *Compare*, v. 37, nº 1. Janeiro de 2007, pp. 105-119; e DUTCH MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE AND SCIENCE. *Key Figures 2006-2010*. Maio de 2011. Disponível em: [www.rijksoverheid.nl](http://www.rijksoverheid.nl). Acesso em 29 de maio de 2013.
- 5 STURM, Johan *et al.* "Educational Pluralism: a historical study of so-called "pillarization" in the Netherlands, including a comparison with some developments in South African Education". In: *Comparative Education*, v. 34, nº 3. 1998, pp. 281-297.



composto por escolas privadas, titulares de ampla autonomia pedagógica cuja contrapartida social é o controle dos meios de mercado e dos resultados de aprendizado pelo governo central.

Sucessivas reformas ao longo da segunda metade do século XX procuraram aperfeiçoar a organização geral dos níveis e fases das educações primária e secundária neerlandesa. Em que pesem as inúmeras iniciativas do período, a estrutura básica do ensino manteve sua essência de um sistema categorizado, hierarquicamente segmentado e escorado em precoces avaliações meritocráticas com variável grau de cogência<sup>6</sup>.

Atualmente, dos três ciclos da educação dos Países Baixos, apenas o primário (quatro a 12 anos de idade) é um monobloco universal. O secundário (12 a 18 anos) – obrigatório em tempo integral até os 16 anos de idade e, depois, em tempo parcial, até os 18 – está seccionado, desde 1999, em quatro diferentes trilhos: i) pré-vocacional júnior ou VMBO (curso básico de quatro anos voltado aos componentes geral e vocacional); ii) vocacional sênior ou MBO (seis meses a quatro anos concentrados em profissionalização técnica); iii) geral sênior ou HAVO (cinco anos de duração, dedicados a estudos preparatórios para cursos das universidades de ciências aplicadas); e iv) pré-universitário ou VWO (seis anos destinados ao ingresso nas universidades de pesquisa). A decisão sobre qual dos horizontes educativos – e, por consequência, também profissionais – virá a competir a cada aluno é adotada com esteio nos resultados de uma prova cognitiva genérica realizada nacionalmente ao cabo do derradeiro ano primário (CITO Test), na avaliação pessoal do professor da ocasião e na opinião dos pais. Dissensos entre os três atores a definir o futuro acadêmico ou vocacional do estudante são estabilizados por critérios específicos de ingresso que os estabelecimentos de ensino secundário também podem determinar. Ainda que os diferentes caminhos do segundo ciclo mantenham pontes entre si, cujos excepcionais percursos exigem avaliações próprias, seu fluxo

6 DRONKERS, Jaap. "Educational Reform in the Netherlands: Did It Change the Impact of Parental Occupation and Education?". In: *Sociology of Education*, v. 66. Outubro de 1993, pp. 274-275.



ordinário de estudantes move-se verticalmente e tem por ponto crucial de impulsão a escolha inicial ao término do primário, cuja precocidade não escapa a críticas de distintos coloridos<sup>7</sup>.

Entre as mais alardeadas das inovações institucionais do ensino básico neerlandês nas últimas décadas, encontram-se, ambas no ciclo secundário, a instituição do segmento pré-vocacional (VMBO) e a da “segunda fase” dos segmentos geral sênior (HAVO) e pré-universitário (VWO). No que concerne à primeira, tratou-se de substituir os antigos trilhos básicos vocacional e acadêmico de cunho generalista (VBO e MAVO, respectivamente) por um curso plural e de enfoque especializado em que, o mais tardar no segundo ano, o estudante é chamado a eleger um de quatro conjuntos disciplinares (teórico, misto, vocacional para gestão intermediária e vocacional básico). Almejou-se com tal adiantamento da concentração técnica dos estudos, em particular, o fortalecimento das bases para estudos profissionalizantes no âmbito do MBO<sup>8</sup>.

A nova “segunda fase” dos dois mais altos níveis secundários, por sua vez, foi concebida e implementada na virada do milênio com o fito de azeitar a passagem do ensino médio para o universitário. Dois elementos centrais conformaram-na: incremento da autonomia dos estabelecimentos de ensino e aprofundamento da especialização disciplinar. Engajadas em promover aprendizado ativo e independente de estudantes mais responsáveis por seu próprio desenvolvimento intelectual, as escolas dos segmentos HAVO e VWO viram-se obrigadas a métodos pedagógicos em que o professor afastou-se da tradicional postura magistral para tornar-se sobretudo um assistente experimentado na evolução autônoma das competências e habilidades estudiantis. Simultaneamente, os secundaristas foram pressionados a definir desde cedo seus perfis acadêmicos, uma vez que se passou a submeter-lhes, quando do termo do segundo ciclo, no lugar de antiga avaliação generalista, provas específicas subdivididas, inflexivelmente, em grandes áreas do conhecimento. A despeito das altas expec-

7 UNESCO. “The Netherlands”. In: *World Data on Education*. 7ª ed, 2010/2011. Disponível em: [www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org) (acesso em 25 de maio de 2013); e NUFFIC. *Country module: The Netherlands*. 2ª ed. Outubro de 2012. Disponível em: [www.nuffic.nl](http://www.nuffic.nl) (acesso em 25 de maio de 2013).

8 *Idem*.



tativas para com os resultados dessa abrangente reestruturação dos segmentos HAVO e VWO, recente pesquisa comparativa de enfoque econômico não observou efeitos significativos derivados da reforma da “segunda fase” no desempenho discente e respectivas consequências mercadológicas<sup>9</sup>.

Coroado por avaliações internas e externas continuamente positivas do sistema educacional neerlandês – entre os melhores do mundo segundo análises internacionais disponíveis desde os anos 1990 (como TMSS, PIRLS e PISA) –, o progresso de suas intrínsecas relações entre igualdade e liberdade está sob constante escrutínio político, que se concentrou em diferentes esferas sociais nas últimas décadas<sup>10</sup>. Afigurou-se notoriamente exitosa – e assim segue – a marcha neerlandesa em prol da equalização de oportunidades nos frentes das diferenças socioeconômicas e de gênero. As primeiras foram enfrentadas no contexto de expansão do ciclo secundário que, entre outras variáveis, tal qual ocorrera na Suécia, contribuiu extraordinariamente para a minoração da influência da origem social do estudante sobre seu desempenho escolar (no que foi decisiva sua estrutura segmentada)<sup>11</sup>. Alunos de classes mais abastadas permanecem, de todo modo, em situação avantajada para o acesso às posições mais prestigiosas do ciclo universitário, consoante evidenciam investigações que apontam para o ganho geral absoluto decorrente da expansão do ciclo intermediário e, ao mesmo tempo, para a manutenção da desigualdade relativa frente às oportunidades educacionais, que ainda não são plenamente capitalizadas por pupilos advindos das classes sociais mais baixas<sup>12</sup>.

Em 1975, a Haia assumiu a questão de gênero como campo prioritário da batalha pró-equalização educacional. Tal como na seara socioeconômica, a desigualdade de gênero faz-se ainda demasiado presente na sociedade e escola neerlandesas, embora sua determinação para o desempenho escolar venha paulatinamente decrescendo. Em razão de todos os referidos limites impostos pela liberdade de cátedra,

- 9 BERKHOUT, Ernest *et al.* “The Effects of a Dutch High School Curriculum Reform on Performance in and after Higher Education”. *In: De Economist*, nº 159. 2011, pp. 41-61.
- 10 LUYTEN, Hans. “The Quality of Education in the Netherlands, as Expressed by Achievement and Attainment Indicators”. *In: SCHEERENS, Jaap et al. Perspectives on Educational Quality. Springer Briefs in Education 2011*, pp. 71-102.
- 11 TOLSMA, Jochem *et al.* “Trends in Ethnic Educational Inequalities in the Netherlands: a Cohort Design”. *In: European Sociological Review*, v. 23, nº 3. 2007, pp. 325-339.
- 12 TIEBEN, Nicole *et al.* “Transitions to post-secondary and tertiary education in the Netherlands: a trend analysis of unconditional and conditional socio-economic background effects”. *In: Higher Education*, nº 60. 2010, pp. 85-100.





as políticas públicas na matéria buscaram focar as escolhas individuais e menos os estabelecimentos de ensino propriamente, o que, a despeito dos impactos aferidos, veio a receber críticas quanto às respectivas capacidades de implementação<sup>13</sup>.

De todo modo, vitoriosas as investidas das últimas décadas contra as desigualdades de classe e de gênero – cujos minorados efeitos contemporâneos prosseguem demandando atenção oficial e educativa –, a questão étnica neerlandesa apresenta-se nos dias de hoje, marcados que são pela transição da pilarização para um multiculturalismo individualista, como o elemento mais desafiador do balanço da dualidade igualdade-liberdade. Nos Países Baixos, a principal reação oficial materializou-se no desenvolvimento da “educação intercultural com vistas à preparação de todos os estudantes para a cidadania em contexto multiétnico”, caracterizado, desde a Segunda Guerra Mundial, por acentuada imigração de trabalhadores do sul da Europa, turcos, marroquinos, surinameses, antilhanos e indonésios<sup>14</sup>. Se as minorias de ascendência estrangeira incrementaram suas posições educacionais nos mais baixos níveis do sistema, o mesmo não poderá ser asseverado sobre o ciclo universitário, em que têm primazia, em números relativos, os holandeses nativos<sup>15</sup>.

Ocuparam o epicentro da questão étnica preocupações políticas e pedagógicas com os grupos islâmicos, que, logo após se estabelecerem nos Países Baixos, lograram inaugurar, celeremente, diversas escolas confessionais próprias (em 2005 eram mais de 40). A primeira fase desse movimento (que se pode restringir aos anos 1980 e 1990) foi marcada pelo cuidado em assegurar que os novos estabelecimentos acompanhariam a qualidade média nacional da educação básica, ao tempo que não obstaculizariam – ou mesmo impulsionariam – a integração das minorias muçulmanas na sociedade neerlandesa. Os órgãos de supervisão à época, em mais de um relatório, denotaram altas expectativas para com as potencialidades de integração das escolas islâmicas e assinalaram que, malgrado

13 ARENDS, Janny. “A Comparison of Different Policies: equal opportunities in education in the Netherlands and the policy of the Inner London Education Authority”. In: *Gender and Education*, v. 4, nº 1/2. 1992, pp. 57-66.

14 LEEMAN, Yvonne. “Intercultural Education in Dutch Schools”. In: *Curriculum Inquiry*, nº 33. 2003, pp. 386-387.

15 TOLSMA. *Idem*.



nelas se observassem índices de sucesso escolar abaixo da média, a educação por elas oferecida era superior ao nível nacional<sup>16</sup>.

Muito mais complexa tem sido a segunda fase da questão educacional islâmica, desenrolada no contexto do pós-11 de setembro, do assassinato do cineasta anti-islâmico Theo van Gogh (perpetrado em 2004 por jovem radical marroquino-neerlandês nascido e criado em Amsterdã) e do soerguimento de partido islamofóbico que recentemente chegou a obter o terceiro maior número de cadeiras no Parlamento. Agora dialogando com análises dos serviços de inteligência dos Países Baixos, que consideram pais e professores das escolas islâmicas incapazes de controlar disfuncionalidades de integração que tomariam corpo em volta dos estabelecimentos de ensino, os órgãos de supervisão educacional e as políticas dos governos que se seguiram firmaram posição de que a existência daquelas entidades, ademais de incontornável pelas já expostas razões constitucionais, não contribui, em si, para os problemas de segregação que afetam, em especial, as minorias de origem marroquina e turca. Em vista das sensíveis circunstâncias sociais e da constatação de déficits administrativos e didático-pedagógicos que dificultariam o progresso do desempenho acadêmico dos estudantes das escolas islâmicas nos mais altos níveis intelectuais, recursos públicos adicionais foram a elas direcionados<sup>17</sup>.

Entremeiam a questão educacional islâmica nos Países Baixos os debates essencialmente pedagógicos e políticos sobre como e o quê deve ser objeto do estudo secundário no século XXI. Na esteira das pressões exercidas sobre as universidades pelos imperativos econômicos da globalização – interpretados pelos mercados desenvolvidos como um chamado à intensificação do uso de ideias e informações em processos produtivos cuja centralidade das inovações tecnológicas justificou-lhes a denominação de “economia do conhecimento”<sup>18</sup> –, também as escolas de nível médio, principalmente das economias avançadas, têm sido induzidas a

16 SHADID, Wasif *et al.* “Islamic Religious Education in the Netherlands”. In: *European Education*, v. 38, nº 2. Verão de 2006, pp. 83-84 .

17 SHADID. *Idem.* pp. 85-86.

18 BERNHEIM, Carlos; CHAUF, Marilena. *Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento*. Paris: UNESCO, 2003, pp. 7-26.



reequilibrar o peso de seus currículos em favor das demandas mercadológicas do novo paradigma econômico internacional<sup>19</sup>. Na Holanda, destacam-se dos primeiros anos do corrente século particular atenção oficial para que as escolas secundárias sejam devidamente equipadas com estruturas e incentivos que respondam a anseios de alta qualificação da futura mão de obra local. Consequências dessa concentração de esforços foram o realce dos blocos disciplinares especializados, a promoção dos estudos tecnológicos<sup>20</sup> e a criação do segmento VMBO e da “Segunda Fase” do HAVO e VWO.

Os desafios de estabilização da dualidade igualdade-liberdade levantados pela questão educacional islâmica poderão ter concorrido para a autorreflexão pedagógica que vicejou nos anos 2000. Em paralelo às experiências de especialização curricular, profissionalização precoce e autonomização do estudo<sup>21</sup> e no delicado contexto da autocompreensão europeia de ameaça à segurança nacional, as escolas de ensino médio foram obrigadas aos estudos de educação cívica e ao aprofundamento da reflexão social. Se o espírito crítico dos anos 1960 é algo retomado, os problemas de emancipação de então são substituídos por inquietações para com a igualdade como via de preservação da organicidade social. Cidadania, normas e valores regressam às salas de aula<sup>22</sup>.

Sempre impregnado das evoluções paradigmáticas de sua circunstância ocidental, o ensino básico dos Países Baixos é, como se procurou demonstrar, modelo de estabilização das demandas de igualdade e liberdade que muitos, em diferentes searas, supuseram contrapostas. A peculiar correlação entre suas dimensões pública e privada, ao mesmo tempo que proporciona equalização de oportunidades em permanente aperfeiçoamento, garante pluralidade de visões de mundo resistente a populismos de ocasião e suficientemente coordenada para reagir aos norteamentos políticos zelosos das necessidades intelectuais da futura mão de obra do país. Se as mais recentes pesquisas sugerem permanência de desigualdades

19 HONINGH, Marlies *et al.* “Marketization in the Dutch Vocational Education and Training Sector”. In: *Public Management Review*, v. 9, nº 1. 2007, pp. 135-143.

20 EIJKELHOF, Harrie *et al.* “The changing relation between Science and technology in Dutch secondary education”. In: *Curriculum Studies*, v. 30, nº. 6. 1998, pp. 677-690.

21 LOCKHORST, Daan *et al.* “Educational dialogues and the fostering of pupils’ independence: the practices of two teachers”. In: *Curriculum Studies*, v. 42, nº 1. 2010, pp. 99-121.

22 VEUGELERS. *Idem.*

– de toda forma reduzidas – em diferentes aspectos sociais ou ausência de conseqüências quantificáveis nas últimas reformas pedagógicas governamentais, os dados disponíveis – internacionalmente ponderados – revelam a excelência pulsante da educação básica dos Países Baixos, cujo intrincado e operante sistema – marcado pela passagem da pilarização ao multiculturalismo – apresenta-se estruturalmente equipado para as flexibilizações e avanços necessários aos novos temas a provocar-lhe o equilíbrio entre igualdade e liberdade.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDS, Janny. "A Comparison of Different Policies: equal opportunities in education in the Netherlands and the policy of the Inner London Education Authority". *In: Gender and Education*, v. 4, nº 1/2. 1992, pp. 57-66.

BAX, Erik. *Modernization and cleavage in Dutch society: a study of long term economic and social change*. Groningen: Rijksuniversiteit, 1988.

BERKHOUT, Ernest *et al.* "The Effects of a Dutch High School Curriculum Reform on Performance in and after Higher Education". *In: De Economist*, nº 159. 2011, pp. 41-61.

BERNHEIM, Carlos; CHAÚÍ, Marilena. *Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento*. Paris: UNESCO, 2003, pp. 7-26.

DRONKERS, Jaap. "Educational Reform in the Netherlands: Did It Change the Impact of Parental Occupation and Education?". *In: Sociology of Education*, v. 66. Outubro de 1993, pp. 274-275.

DUTCH MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE AND SCIENCE. *Key Figures 2006-2010*. Maio de 2011. Disponível em: [www.rijksoverheid.nl](http://www.rijksoverheid.nl). Acesso em 29 de maio de 2013.

EIJKELHOF, Harrie *et al.* "The changing relation between Science and technology in Dutch secondary education". *In: Curriculum Studies*, v. 30, nº 6. 1998, pp. 677-690.



HONINGH, Marlies *et al.* "Marketization in the Dutch Vocational Education and Training Sector". *In: Public Management Review*, v. 9, nº 1. 2007, pp. 135-143.

KARSTEN, Sjoerd. "Dutch Social Democrats and the struggle for parental choice in education (1890-1940)". *In: History of Education*, v. 32, nº. 4. Julho de 2003, pp. 417-431.

LEEMAN, Yvonne. "Intercultural Education in Dutch Schools". *In: Curriculum Inquiry*, nº33. 2003, pp. 386-387.

LOCKHORST, Daan *et al.* "Educational dialogues and the fostering of pupils' independence: the practices of two teachers". *In: Curriculum Studies*, v. 42, nº 1. 2010, pp. 99-121.

LUYTEN, Hans. "The Quality of Education in the Netherlands, as Expressed by Achievement and Attainment Indicators". *In: SCHEERENS, Jaap et al. Perspectives on Educational Quality. Springer Briefs in Education 2011*, pp. 71-102.

NUFFIC. *Country module: The Netherlands*. 2ª ed. Outubro de 2012. Disponível em: [www.nuffic.nl](http://www.nuffic.nl). Acesso em 25 de maio de 2013.

SHADID, Wasif *et al.* "Islamic Religious Education in the Netherlands". *In: European Education*, v. 38, nº 2. Verão de 2006, pp. 83-84.

SPIECKER, Ben *et al.* "Multiculturalism, pillarization and liberal civic education in the Netherlands". *In: International Journal of educational Research*, n. 35. 2001, pp. 293-304.

STURM, Johan *et al.* "Educational Pluralism – a historical study of so-called "pillarization" in the Netherlands, including a comparison with some developments in South African Education". *In: Comparative Education*, v. 34, nº 3. 1998, pp. 281-297.

TIEBEN, Nicole *et al.* "Transitions to post-secondary and tertiary education in the Netherlands: a trend analysis of unconditional and conditional socio-economic background effects". *In: Higher Education*, nº 60. 2010, pp. 85-100.



TOLSMA, Jochem *et al.* "Trends in Ethnic Educational Inequalities in the Netherlands: a Cohort Design". *In: European Sociological Review*, v. 23, nº 3. 2007, pp. 325-339.

UNESCO. "The Netherlands". *World Data on Education*. 7ª ed. 2010/2011. Disponível em: [www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org). Acesso em 25 de maio de 2013.

VEUGELERS, Wiel. "Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education". *In: Compare*, v. 37, nº 1. Janeiro de 2007, pp. 105-119.

**Leandro Antunes Mariosi** é diplomata e esteve lotado na Embaixada do Brasil na Haia entre 2010 e 2013.

---



# Índia

---

*Educação básica e ensino médio na Índia*





## Educação básica e ensino médio na Índia

Carlos Sérgio Sobral Duarte

Ana Paula de Almeida Kobe

Na primeira década do século XXI, a Índia registrou avanços importantes na área de educação básica. De 2001 a 2011, verificou-se acréscimo de 64,8% para 74% da taxa de alfabetização, com melhora expressiva do índice referente à alfabetização feminina (de 53,67%, em 2001, para 65,46%, em 2011, em comparação à masculina, de 75,26%, em 2001, para 82,14%, em 2011)<sup>1</sup>. De acordo com dados da Comissão de Planejamento, em 2012 o acesso à educação primária foi garantido a cerca de 99% da população indiana. A partir de 2010, com a entrada em vigor de legislação que instituiu o direito de todas as crianças, com idades entre seis e 14 anos, a educação básica satisfatória, livre e compulsória<sup>2</sup>, o governo central, em parceria com os estados, tem buscado implementar suas disposições legais, que especificam desde padrões mínimos de infraestrutura para os estabelecimentos de ensino até procedimentos de qualificação de professores.

Não obstante o engajamento do governo local e os bons resultados que a Índia tem apresentado com as diferentes políticas públicas para o setor, persistem preocupações quanto à qualidade do ensino básico. Da mesma forma, as altas taxas de evasão escolar a partir do segundo nível do sistema educacional (*upper primary stage*), sobretudo entre crianças e jovens marginalizados, constituem um desafio que compromete a consecução dos ciclos médio e superior de ensino.

O XII Plano Quinquenal (2013-2017) da Índia reconhece tanto a qualidade da educação quanto o número de anos de escolaridade de crianças e jovens como base para a sustentabilidade do crescimento e do

- 1 CENSUS OF INDIA, GOVERNMENT OF INDIA. "Chapter 3". In: *Literates and Literacy Rates*. Disponível em: <[http://www.censusindia.gov.in/2011census/hlo/PCA\\_Highlights/pca\\_highlights\\_file/India/Chapter-3.pdf](http://www.censusindia.gov.in/2011census/hlo/PCA_Highlights/pca_highlights_file/India/Chapter-3.pdf)>. Acesso em 10 de junho de 2013.
- 2 Por educação livre entende-se que nenhuma criança, à exceção daquelas admitidas em instituições não custeadas pelo governo, deverá pagar taxas ou despesas de qualquer natureza que a impeçam de beneficiar-se de educação básica. Já por educação compulsória determina-se a obrigação de governo e autoridades competentes de oferecer e garantir o ciclo completo de educação elementar a todas as crianças de seis a 14 anos.



desenvolvimento econômico e social do país. Além de diagnóstico detalhado das principais carências do sistema educacional indiano, o plano oferece diretrizes e estabelece metas para a melhora da educação básica e do ensino médio nos próximos anos, assim como para a promoção da igualdade de gênero e da equidade de oportunidades para jovens procedentes tanto de zonas urbanas como rurais.

### RUMO À UNIVERSALIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO BÁSICA

Nas últimas décadas, a Índia tem adotado uma série de medidas com vistas a fortalecer a educação e assegurar seu provimento à população.

Em maio de 1984, o governo da Índia lançou a “Missão de Alfabetização Nacional” (National Literacy Mission) com o objetivo de erradicar o analfabetismo no país por meio de programa de emergência de alfabetização funcional. Essa iniciativa ganhou projeção e estendeu-se para além da alfabetização e da educação básica, para incorporar outras áreas como educação vocacional, desenvolvimento físico e emocional, esporte, recreação e educação sexual e reprodutiva. Desde 2009, esse projeto foi incorporado à “Missão Indiana de Alfabetização” (“Saakshar Bharat Mission”), sob a órbita do Ministério do Desenvolvimento de Recursos Humanos (equivalente ao Ministério da Educação no Brasil), para promover e fortalecer a educação de adultos, sobretudo mulheres. Em seu marco, cerca de 127 milhões de indianos foram alfabetizados de 1988 a 2009 e o plano, para os próximos cinco anos, é acelerar a abrangência do projeto para beneficiar uma média de 14 milhões de adultos anualmente<sup>3</sup>.

3 MINISTRY OF HUMAN RESOURCE DEVELOPMENT, GOVERNMENT OF INDIA. *Report to the People on Education 2011-2012*. Disponível em: <[http://mhrd.gov.in/sites/upload\\_files/mhrd/files/RPE\\_2011-12.pdf](http://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/RPE_2011-12.pdf)> (acesso em 10 de junho de 2013). Informações adicionais sobre a “Missão Indiana de Alfabetização” estão disponíveis em: <http://saaksharbharaat.nic.in/saaksharbharaat/homePage>.

Em 1986, foi aprovada a “Política Nacional de Educação” (“National Policy on Education” – NPE), com vistas a orientar o desenvolvimento da educação na Índia. Entre seus resultados, talvez o mais importante tenha sido a adoção, em quase todos os estados, de sistema comum de ensino, aplicável a



4 GOVERNMENT OF INDIA.  
*National Policy on Education.*  
Disponível em: <[http://www.ncert.nic.in/oth\\_anoun/npe86.pdf](http://www.ncert.nic.in/oth_anoun/npe86.pdf)>. Acesso em 4 de junho de 2013.

5 GOVERNMENT OF INDIA.  
*The Constitution (Eighty-Sixth Amendment) Act. 2002.*  
Disponível em: <[http://mhrd.gov.in/sites/upload\\_files/mhrd/files/2002.pdf](http://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/2002.pdf)>. Acesso em 10 de junho de 2013.

6 GOVERNMENT OF INDIA.  
*The Right of Children to Free and Compulsory Education Act. 2009.* Disponível em: <[http://mhrd.gov.in/sites/upload\\_files/mhrd/files/rte.pdf](http://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/rte.pdf)>. Acesso em 10 de junho de 2013.

7 O sistema de educação da Índia compreende os seguintes níveis: educação pré-primária; educação primária (1ª a 5ª série); educação primária superior (6ª a 8ª série); educação secundária (9ª a 10ª série); ensino secundário superior (11ª a 12ª série); educação vocacional e educação de adultos/alfabetização.

8 GOVERNMENT OF INDIA.  
*The Right of Children to Free and Compulsory Education Act. 2009.* Disponível em: <[http://mhrd.gov.in/sites/upload\\_files/mhrd/files/rte.pdf](http://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/rte.pdf)>. Acesso em 10 de junho de 2013.

meninos e meninas, que inclui no currículo escolar Matemática e Ciência como matérias obrigatórias. A NPE foi pioneira, ainda, em reconhecer a importância da educação livre e compulsória, da remuneração adequada para professores, do desenvolvimento de línguas regionais, da aproximação da escola à sociedade e da educação científica e dos esportes como parte do desenvolvimento dos alunos<sup>4</sup>.

Em 2002, a emenda constitucional 86 inseriu o artigo 21-A na Constituição da Índia, que determina como Direito Fundamental a educação livre e compulsória a todas as crianças de seis a 14 anos, a ser garantida pelo Estado nos termos de legislação correspondente<sup>5</sup>. Ato seguido, legislação sobre o direito das crianças a educação livre e compulsória (“Right of Children to Free and Compulsory Education” – RTE) de 2009, em vigor desde abril de 2010<sup>6</sup>, instituiu o direito de todas as crianças a educação básica satisfatória e de qualidade em tempo integral e em escola formal de acordo com normas e padrões predeterminados<sup>7</sup>.

Entre as provisões do RTE, destacam-se as especificações de direitos e responsabilidades de órgãos do governo central, autoridades locais e pais com relação à garantia da educação livre e compulsória. São também determinados padrões mínimos de infraestrutura e organização dos estabelecimentos de ensino, carga de trabalho de alunos e professores, treinamento e qualificações de docentes e desenvolvimento e implementação de currículos de acordo com valores constitucionais<sup>8</sup>.

A fim de suprir lacunas do sistema social, o RTE determina, ainda, que instituições privadas reservem 25% de suas vagas a crianças de grupos vulneráveis, de acordo com fatores sociais, culturais, econômicos, geográficos, linguísticos e de gênero. Tal previsão tem sido objeto de detalhamento por parte de alguns estados, como foi o caso de Tamil Nadu (sul da Índia), que, em 2011, incluiu no rol de



grupos vulneráveis crianças órfãs e portadoras de HIV/AIDS<sup>9</sup>.

### PROGRAMAS PÚBLICOS DE INCENTIVO À EDUCAÇÃO BÁSICA

Entre os programas de abrangência nacional destinados a assegurar a universalização do ensino fundamental, o “Movimento pela Educação para Todos” (“Sarva Shiksha Abhiyan” – SSA), em operação desde 2000/2001, é a principal iniciativa da Índia. O objetivo desse programa é promover, além de acesso universal à educação básica, também a retenção do aluno na escola, a superação de questões de gênero e de diferenças sociais e a melhora da qualidade de ensino. Entre os resultados que logrou alcançar nos últimos anos, destacam-se: abertura de 650 mil novas escolas; criação de 1,8 milhão de novas salas de aula; abastecimento de água potável a 230 mil instituições de ensino; incorporação de 1,97 milhão de novos professores ao sistema de ensino; e utilização regular de materiais didáticos para estimular o aprendizado<sup>10</sup>.

9 THE HINDU. “Advantages and Disadvantages of RTE Act”, matéria publicada em 21/05/2013. Disponível em: <<http://www.thehindu.com/news/cities/Madurai/advantages-and-disadvantages-of-rte-act/article4735501.ece>>. Acesso em 6 de junho de 2013.

10 PLANNING COMMISSION, HRD DIVISION, GOVERNMENT OF INDIA. *School Education and Literacy*. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/PlanComIndia/school-education-and-literacy-in-the12th-plan>>. Acesso em 30 de maio de 2013.

Com o RTE, estratégias e normas do SSA foram adaptadas, de acordo com orientações tais quais: igualdade de oportunidades a todos os segmentos da sociedade, incluindo aqueles em desvantagens (minorias sociais, religiosas, crianças com necessidades especiais, residentes de áreas rurais, mulheres); promoção de motivação constante de professores para que desenvolvam cultura de inovação e criatividade na sala de aula e além dela, com vistas à criação de inclusão, sobretudo para meninas de origem marginalizada; substituição de castigos físicos e mentais por educação moral; e administração integrada e convergente do sistema educativo, com envolvimento direto de todos os estados.

Também programa de destaque nacional, o “Apoio Nutricional para a Educação Primária” (“Nutritional Support to Primary Education”), lançado em 15 de agosto de 1995 e, desde 2007, denominado “Programa



Nacional de Almoço nas Escolas” (“National Programme of Mid Day Mealin Schools”), tem como meta aumentar taxas de matrícula e retenção do aluno na escola, simultaneamente à melhora do aporte nutricional das crianças. Em 2004, estabeleceu-se que todo aluno matriculado em escola governamental teria direito a uma refeição diária com um mínimo de 300 calorias, constituída de oito a 12 gramas de proteína. Nos anos seguintes, houve previsão de garantia das refeições mesmo em período de férias em áreas afetadas por seca e revisão do aporte nutricional para 450 calorias, com 12g de proteína, e, posteriormente, 700 calorias, com 20g de proteína. Atualmente, o programa beneficia 120 milhões de crianças em 1.265.000 estabelecimentos de ensino primário e primário superior em todo o país<sup>11</sup>.

O programa “Convenção de Mulheres” (“Mahila Samakhya”), por sua vez, lançado em 1988, tem como foco o empoderamento da mulher. A iniciativa, em consonância com a “Política Nacional de Educação”, lançou como base a melhora da estima e da autoconfiança das mulheres, por meio do reconhecimento de suas contribuições políticas e econômicas para a sociedade, do desenvolvimento de pensamento crítico, de poder de decisão e da promoção de sua independência econômica, da alfabetização e da conscientização quanto a direitos sociais<sup>12</sup>.

Outro projeto de destaque, que estende o foco de atenção das autoridades indianas às crianças muçulmanas, é o “Programa para Provimento de Educação de Qualidade em Madrasas” (“Scheme to Provide Quality Education in Madrasas” – SPQEM). Entre as práticas a serem observadas no marco desse programa, destacam-se: fortalecimento da capacidade das escolas muçulmanas (“Madrasas”) de oferecer no currículo formal matérias como Ciência, Matemática, Língua e Estudos Sociais; treinamento de professores a, pelo menos, cada dois anos e pagamento de honorários correspondentes; infraestrutura apropriada (laboratórios de ciência, computadores, biblioteca); conexão das Madrasas com o Instituto Nacional para o Ensino

11 MINISTRY OF HUMAN RESOURCE DEVELOPMENT, GOVERNMENT OF INDIA. *Report to the People on Education 2011-2012*. Disponível em: <[http://mhrd.gov.in/sites/upload\\_files/mhrd/files/RPE\\_2011-12.pdf](http://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/RPE_2011-12.pdf)>. Acesso em 10 de junho de 2013.

12 MINISTRY OF HUMAN RESOURCE DEVELOPMENT, GOVERNMENT OF INDIA. *Mahila Samakhya Programme*. Disponível em: <<http://mhrd.gov.in/mahila>>. Acesso em 2 de junho de 2013.



Aberto (National Institute for Open Schooling), o que permite que os centros religiosos ofereçam educação formal de qualidade compatível com o sistema nacional de educação e habilitem alunos à transição para estudos superiores<sup>13</sup>.

Por fim, convém registrar o “Programa para Desenvolvimento de Infraestrutura em Instituto para Minorias” (“Scheme for Infrastructure Development in Minority Institutes” – IDMI), que visa a melhorar infraestrutura em instituições privadas, que recebam ou não auxílio governamental, e que abriguem crianças pertencentes a grupos minoritários. Esse programa caracteriza-se por facilitar a educação de minorias, por meio de melhor infraestrutura escolar, que inclui aumento de salas de aula e criação de laboratório de ciência e computação, biblioteca, banheiros e fornecimento de água potável e alojamento, sobretudo para meninas<sup>14</sup>.

13 MINISTRY OF HUMAN  
RESOURCE DEVELOPMENT,  
GOVERNMENT OF INDIA.

*Scheme to Provide Quality Education in Madrasas.* Disponível em: <<http://mhrd.gov.in/qualityeducationinmadarsa>> (acesso em 2 de junho de 2013). Informações adicionais sobre o Instituto Nacional para o Ensino Aberto estão disponíveis em: <http://www.nios.ac.in>.

14 MINISTRY OF HUMAN  
RESOURCE DEVELOPMENT,  
GOVERNMENT OF INDIA.

*Scheme for Infrastructure Development in Minority Institutes.* Disponível em: <<http://mhrd.gov.in/idmi>>. Acesso em 2 de junho de 2013.

## ENSINO MÉDIO

Próxima de alcançar a universalização do acesso à educação básica, a Índia volta-se para a qualidade do ensino e para a permanência dos alunos na escola. O lançamento do programa “Movimento Nacional do Ensino Médio” (“Rastriya Madhyamik Shiksha Abhiyan” – RMSA), em março de 2009, teve como base a decisão de promover, até 2017, via governos estaduais, a universalização do ensino médio na Índia, em consonância com a melhora da qualidade de sua prestação, e tendo como objetivo alcançar-se a retenção universal dos alunos na escola até 2020. Para a implementação da iniciativa, prevê-se aumento do investimento público, mas também participação do setor privado por meio de Parcerias Público-Privadas.

Entre as estratégias do programa, cabe ressaltar a construção de novas salas de aula, laboratórios, bibliotecas, salas dedicadas à arte e ao artesanato, sanitários, além de abastecimento de água potável



e hospedagem para professores quando em áreas remotas. Com relação à melhora da qualidade do ensino, estabeleceu-se o aumento do número de professores, de modo a se reduzir a proporção de alunos para cada docente; estipulou-se foco em Ciência, Matemática e Língua Inglesa; previu-se a reforma de currículo e da metodologia de ensino; determinou-se a capacitação de professores, além do treinamento dos alunos em tecnologias da informação e comunicação (TICs)<sup>15</sup>. Quanto à adoção de práticas relacionadas às TICs nas escolas, observa-se que apenas 63 instituições denominadas inteligentes, das 150 candidatas, foram aprovadas até 2012 com treinamento intensivo nessa área. Em complementação, há cerca de 96 mil escolas regulares que atuam com base em programa nacional de TICs<sup>16</sup>.

Outro tema importante relacionado ao ensino médio é o das escolas abertas, que, a exemplo do Instituto Nacional para o Ensino Aberto, beneficiam mais de 400 mil alunos. Segundo dados do Ministério do Desenvolvimento de Recursos Humanos, até março de 2011 havia 16 escolas abertas na Índia, além do fórum denominado “Consórcio Nacional para o Ensino Aberto” (“National Consortium for Open Schooling”), entre cujas funções figura discutir o papel dessas instituições no país. Questão também de grande importância é aquela relacionada a lacunas de gênero. Quanto a esse tema, diversas iniciativas foram lançadas com vistas a melhorar a condição feminina nas escolas. Entre os projetos de grande repercussão pode ser mencionado o “Programa Nacional de Incentivo às Meninas para o Ensino Médio” (“National Scheme of Incentives to Girls for Secondary Education”), lançado em maio de 2008, com o objetivo de criar ambiente propício à retenção das meninas nas escolas. Por meio desse programa, que visa a beneficiar sobretudo meninas de classes marginalizadas, é realizado um depósito bancário de cerca de USD 60 no nome da aluna, que adquire o direito de sacar o montante, com respectivos juros, quando completa 18 anos, desde que apresente certificado de conclusão da 10ª série<sup>17</sup>.

15 MINISTRY OF HUMAN RESOURCE DEVELOPMENT, GOVERNMENT OF INDIA. *Report to the People on Education 2011-2012*. Disponível em: <[http://mhrd.gov.in/sites/upload\\_files/mhrd/files/RPE\\_2011-12.pdf](http://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/RPE_2011-12.pdf)> (acesso em 10 de junho de 2013). No período 2011-2012, foram abertas 3.956 novas escolas de ensino médio e 15.491 já existentes foram beneficiadas com reformas ou aportes de laboratórios, bibliotecas e infraestrutura adicional. Nesse mesmo período, cerca de 434 mil professores receberam treinamento.

16 *Ibid.*

17 *Ibid.*



## AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS

A “Pesquisa Educacional de Todas as Escolas da Índia” (“All India School Education Survey”) é uma pesquisa conduzida periodicamente pelo Conselho Nacional de Pesquisa Educacional e Treinamento (National Council of Educational Research and Training – NCERT), organização autônoma criada em 1961 pelo governo da Índia, com o objetivo de coletar, compilar e disseminar informação sobre progressos obtidos pelo país no campo da educação. A primeira pesquisa do gênero foi realizada em 1957, sob auspício do Ministério da Educação. Desde então, sete pesquisas adicionais foram conduzidas pelo NCERT, sendo a última delas concluída em 2009, cujos resultados, apresentados por região do país, estão disponíveis na internet. Segundo o governo, a pesquisa permite monitorar, com regularidade, a implementação de programas como o “Movimento pela Educação para Todos”, para universalização da educação básica, bem como iniciativas para universalização do ensino médio, e acompanhar a avaliação de seu impacto junto à sociedade<sup>18</sup>.

Já o “Relatório Anual sobre as Condições da Educação” (“Annual Status of Education Report”), realizado anualmente desde 2005, tem como foco distritos rurais. Em 2012, a pesquisa, cuja metodologia consiste em solicitar a crianças com idades de cinco a 16 anos que realizem conjunto de tarefas básicas de Leitura e Aritmética, incluiu 567 distritos, 16.166 vilarejos, 331 mil casas e 596 mil crianças. Cerca de 500 organizações e 25 mil voluntários participaram como colaboradores da iniciativa, que busca responder duas questões centrais: as crianças estão matriculadas na escola? Estão aprendendo?<sup>19</sup>.

O Índice de Desenvolvimento Educacional (EDI), por sua vez, estabelecido pelo Ministério do Desenvolvimento de Recursos Humanos em 2005-2006, é um indicador que busca refletir variantes como acesso à educação, infraestrutura, qualidade de professores e resultados de programas públicos, de modo a proporcionar uma média sobre o nível

18 NATIONAL COUNCIL OF EDUCATIONAL RESEARCH AND TRAINING, GOVERNMENT OF INDIA. Disponível em: <[http://www.ncert.nic.in/programmes/education\\_survey/index\\_education.html](http://www.ncert.nic.in/programmes/education_survey/index_education.html)> (acesso em 10 de junho de 2013). Resultados das pesquisas estão disponíveis em: <http://www.aises.nic.in/surveyoutputs>.

19 “Annual Status of Education Report (Rural) 2012”. Disponível em: <[http://img.asercentre.org/docs/Publications/ASER%20Reports/ASER\\_2012/fullaser2012report.pdf](http://img.asercentre.org/docs/Publications/ASER%20Reports/ASER_2012/fullaser2012report.pdf)> (acesso em 10 de junho de 2013). Segundo a pesquisa de 2012, 96% das crianças entre seis e 14 anos estão matriculadas no ensino básico. Setenta e três por cento das escolas visitadas contavam com água potável e aproximadamente 80% das instituições tinham banheiro exclusivo para meninas.





de desenvolvimento educacional no país. De acordo com esse critério, os cinco estados indianos que apresentaram, em 2010-2011, desempenho limitado na área da educação foram Bihar, Jharkhand, Assam, Madhya Pradesh e Arunachal Pradesh, que têm demandado, desde então, intervenções específicas do governo de modo a suprir carências e dificuldades sistêmicas<sup>20</sup>.

### DIRETRIZES PARA APRIMORAR A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DO ENSINO MÉDIO

Os Planos Quinquenais são diretrizes para gastos e aproveitamento de recursos na Índia no período determinado. Sua 12ª edição, que orienta as políticas públicas de 2013 a 2017, tem como foco, na área da educação, a avaliação contínua, a equidade de acesso, independentemente de gênero, região e classe social, o aperfeiçoamento de professores, o desenvolvimento da liderança escolar e a integração de esporte e educação física ao currículo dos alunos.

Nos termos do plano, os desafios para a educação básica seriam assegurar normas e padrões estabelecidos pelo RTE tanto para a infraestrutura de escolas quanto para a qualificação de professores; matricular todas as crianças que estejam, atualmente, fora da escola, incluindo crianças de rua e aquelas com necessidades especiais; superar lacunas sociais, regionais e de gênero na matrícula e na permanência escolar; e aperfeiçoar, de maneira geral, a qualidade e os padrões de ensino nas escolas públicas<sup>21</sup>.

Com relação ao ensino médio, o plano estabelece como objetivo a reforma do sistema de exames e avaliação; a redução da taxa de abandono a 25%; o provimento de educação de qualidade, com desenvolvimento de habilidades relevantes, que inclui competência em Matemática, Ciências, Línguas e Comunicação; a implementação, em todas as escolas do país, de currículo comum com padrões aceitáveis na área de Ciência, Matemática, Inglês; o desenvol-

20 MINISTRY OF HUMAN RESOURCE DEVELOPMENT, GOVERNMENT OF INDIA. *Report to the People on Education 2011-2012*. Disponível em: <[http://mhrd.gov.in/sites/upload\\_files/mhrd/files/RPE\\_2011-12.pdf](http://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/RPE_2011-12.pdf)>. Acesso em 10 de junho de 2013.

21 PLANNING COMMISSION, HRD DIVISION, GOVERNMENT OF INDIA. *School Education and Literacy*. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/PlanComIndia/school-education-and-literacy-in-the12th-plan>>. Acesso em 30 de maio de 2013.



vimento de habilidades extras, como pensamento crítico e construtivo, utilização de TICs, organização de serviços comunitários; o aperfeiçoamento de infraestrutura das escolas (laboratórios, bibliotecas, sistemas de tecnologia e comunicação); a garantia de treinamento para 100% dos professores; a redução a 10% das brechas de analfabetismo por gênero; e escolaridade mínima de sete anos para cidadãos com mais de 15 anos de idade<sup>22</sup>.

Sobre esse último item, em 2000 o número de anos de escolaridade completa entre cidadãos com mais de 15 anos era de 4,19; em 2010, 5,12 anos. O objetivo para os próximos cinco anos é atingir o mínimo de sete anos e, para os próximos dez anos, alcançar o piso de oito anos de escolaridade<sup>23</sup>.

No período do XI Plano Quinquenal (2008-2012), os gastos com educação aumentaram: de 3,3% do PIB em 2004-2005, passaram a mais de 4% em 2011-2012. O investimento público *per capita* em educação aumentou de UDS 17 em 2004-2005 para USD 58 em 2011-2012. As principais fontes de financiamento da educação continuam sendo os estados, cujos aportes, durante o XI Plano, aumentaram, a cada ano, em cerca de 19%. O investimento por parte do governo central aumentou ainda mais rapidamente: 25% ao ano ao longo do mesmo período. Do montante destinado ao setor durante o XI Plano, 43% foram destinados à educação básica; 25% à educação secundária e 32% à educação superior<sup>24</sup>.

Apesar dos êxitos registrados durante o XI Plano, a quantidade de anos de escolaridade na Índia (5,12 anos) ainda é inferior àquela de outros países de economia emergente, como Brasil (7,54 anos) e China (8,17 anos), e à média dos países em desenvolvimento (7,09 anos). Também o alto índice de abandono após conclusão do ensino fundamental persiste como desafio. Para reverter esse quadro, sugere-se que, durante XII Plano, os estados implementem sistemas transparentes e confiáveis para acompanhar a continuidade dos estudos, de modo a desenvolver estratégias que garantam a perma-

22 *Ibid.*

23 *Ibid.*

24 PLANNING COMMISSION, GOVERNMENT OF INDIA. *Twelfth Five Year Plan (2012-2017): Social Sectors, Volume III*. Disponível em: <[http://planningcommission.nic.in/plans/planrel/12thplan/pdf/vol\\_3.pdf](http://planningcommission.nic.in/plans/planrel/12thplan/pdf/vol_3.pdf)>. Acesso em 31 de maio de 2013.



nência do estudante na escola. Outro desafio será prover qualificação e treinamento permanente aos professores, conforme estabelecido no RTE. Há, hoje, cerca de 810 mil professores sem treinamento no país, entre os quais 72% estão em quatro Estados: Bihar, Uttar Pradesh, Jharkhand e West Bengal<sup>25</sup>.

O governo reconhece, ainda, a necessidade de mais investimentos para tornar a educação secundária relevante no processo de capacitação dos alunos para a obtenção de um emprego. Nesse sentido, verifica-se esforço para garantir que escolas secundárias contem com professores que disponham de habilidades técnicas e recursos materiais que possam ser utilizados na preparação dos jovens para o mercado profissional<sup>26</sup>.

## CONCLUSÃO

Como instrumento fundamental para a mobilidade socioeconômica e para a garantia de equidade e justiça social, a educação tem papel central para a Índia no processo de aliar ao crescimento econômico benefícios reais para a sociedade, sobretudo para parcelas ainda marginalizadas.

Próximo a superar o desafio de garantir a matrícula universal no ensino básico, o país vem-se deparando com a necessidade de garantir a permanência das crianças na escola, de modo a assegurar a continuidade da capacitação no ensino médio e, posteriormente, em nível superior. As autoridades locais reconhecem que o foco do setor educacional, nos próximos anos, deverá ser a qualidade da educação ofertada, que inter-relaciona a qualidade do espaço escolar, dos materiais didáticos, da infraestrutura, do apoio acadêmico aos professores, dos processos de avaliação e do envolvimento da comunidade. Com escolas mais bem estruturadas e professores motivados, os alunos tendem a melhorar suas competências de aprendizagem e a permanecer matriculados no ciclo integral do sistema educativo.

<sup>25</sup> *Ibid.*

<sup>26</sup> *Ibid.*



Desde a entrada em vigor de legislação sobre o direito das crianças a educação livre e compulsória (RTE), em abril de 2010, o governo central, em parceria com os estados, tem buscado implementar as disposições sobre: aumento do número de escolas e ampliação de infraestrutura existente, aperfeiçoamento da metodologia de ensino e do currículo obrigatório, capacitação permanente dos professores e superação de lacunas de gênero. Diversas iniciativas públicas foram adaptadas ao mandato do RTE, utilizado como base para as diretrizes formuladas pelo XII Plano Quinquenal para a área da educação.

Como se procurou mostrar, os avanços obtidos pela Índia no campo educacional foram consideráveis e abrangentes, sobretudo tendo em conta as extraordinárias disparidades sociais e diferenças culturais, assim como a diversidade de comunidades existentes no país. Se as recomendações do XII Plano para os próximos cinco anos forem bem-sucedidas, a Índia estará em condições de assegurar tanto a universalização da matrícula no ensino médio quanto a retenção dos alunos nessa etapa de formação. Permanecerá como desafio para as décadas seguintes, no entanto, o aperfeiçoamento constante da qualidade da educação ofertada a crianças e adolescentes e o treinamento dos professores, que terão de ser capazes de preparar os jovens indianos para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e globalizado.

**Carlos Sérgio Sobral Duarte** é Embaixador do Brasil em Nova Delhi.

**Ana Paula de Almeida Kobe** é diplomata lotada na Embaixada do Brasil em Nova Delhi.

---



# ***Irlanda***

---

*Estrutura da educação básica na Irlanda*



## *Estrutura da educação básica na Irlanda*

Pedro Fernando Brêtas Bastos

Antônio Pereira de Souza Neto

Na Irlanda a educação é obrigatória para crianças entre seis e 16 anos de idade ou até que tenham completado três anos de ensino no segundo nível (pós-primário). O sistema de educação irlandês é financiado pelo Estado e está disponível em todos os níveis. O governo assegura acesso à educação a crianças com necessidades especiais, sejam elas físicas ou mentais. Instituições privadas também operam no sistema de educação irlandês.

### EDUCAÇÃO PRIMÁRIA

A educação primária na Irlanda inclui escolas financiadas pelo Estado, escolas especiais e escolas privadas. Dentre as financiadas pelo Estado incluem-se colégios religiosos (geralmente escolas católicas ou da Igreja da Irlanda), “não denominacional” (não restritas a nenhuma denominação religiosa particular ou específica), “multidenominacionais” (se afastam dos modelos tradicionais baseados em torno da religião e buscam promover o pluralismo e o multiculturalismo; na grade curricular são ministradas aulas de religião onde se aprende aspectos gerais das principais religiões, mas sem enfoque específico) e as *gaelscoileanna* (escolas onde a língua oficial de ensino é o irlandês gaélico). Por razões históricas, a maior parte do ensino primário é ministrado nas escolas paroquiais com apoio estatal, embora este padrão esteja mudando. O Estado custeia a maior parte da construção e os custos de funcionamento das escolas primárias, mas uma contribuição local é feita em relação aos seus custos de funcionamento. Os salários dos professores são pagos pelo Departamento de Educação e Habilidades, também responsável pela inspeção do setor educacional.



Embora as crianças não sejam obrigadas a frequentar a escola até a idade de seis anos, quase todas as crianças ingressam no seu quarto aniversário. Quase 40% das crianças com quatro anos de idade e quase 100% das crianças com cinco anos de idade estão matriculadas no ensino infantil em escolas primárias (por vezes chamadas de escolas nacionais).

A educação primária consiste em ciclo de oito anos: infantil júnior, infantil sênior e primeiro ao sexto ano. A criança, normalmente, se transfere para a educação pós-primária, com a idade de 12 anos.

Os objetivos gerais do ensino básico são:

- permitir que a criança viva plenamente sua infância e perceba seu potencial como indivíduo único;
- permitir que a criança se desenvolva socialmente vivendo e cooperando com os colegas, em regime que estimula o espírito cívico; e
- preparar a criança para a continuidade do processo de aprendizagem/formação.

O currículo do ensino primário tem como objetivo proporcionar ampla experiência de aprendizagem e incentivar variedade de abordagens de conhecimento e assimilação, de forma a atender às diferentes necessidades de cada criança. O currículo principal foi revisto em 1999 (primeira revisão completa desde 1971). O currículo revisto foi projetado para permitir que a criança se desenvolva em todas as dimensões da sua vida, espiritual, moral, cognitiva, emocional, criativa, estética, social e física.

O currículo está dividido nas seguintes áreas-chave: Idiomas (Irlandês Gaélico e Inglês); Matemática; Ciências Sociais, Meio Ambiente e Educação Científica; Educação Artística, incluindo Artes Visuais, Música e Teatro; Educação Física; Educação Social, Pessoal e Sanitária.





## ENSINO PÓS-PRIMÁRIO

A educação pós-primária compreende as escolas profissionais, comunitárias e compreensivas e as escolas secundárias. As escolas secundárias são de propriedade e gestão privada. As escolas profissionais são estabelecidas pelo Estado e administradas pelos Comitês de Educação Profissional (Vocational Education Committees – VEC), enquanto as escolas comunitárias e compreensivas são geridas por órgãos de gestão de diferentes composições.

A educação pós-primária consiste em ciclo júnior de três anos (inferior secundário), seguido por um ciclo sênior de dois ou três anos (secundário), dependendo se o ano de transição (período de estudos realizado entre o ciclo júnior e o ciclo sênior/ *transitional year* – TY), que é opcional, é feito.

Os alunos geralmente começam o Ciclo Júnior aos 12 anos e, ao final do terceiro ano, prestam exame final para certificação, (The Junior Certificate). O principal objetivo do Ciclo Júnior é oferecer currículo amplo e equilibrado, com vistas a desenvolver conhecimentos e habilidades que permitam proceder à educação no ciclo sênior. O Ciclo Júnior será modificado a partir do ano escolar que se iniciará em setembro de 2014. De acordo com estudos do governo, a estrutura atual do Ciclo Júnior não ensina desenvolvimento de habilidades de forma a preparar os estudantes a explorar efetivamente oportunidades na vida. Uma série de aspectos do sistema desencoraja experiência de aprendizagem equilibrada e relevante para os jovens. Assim, a partir da nova estrutura, o Ciclo Júnior terá oito princípios, que serão: maior qualidade no ensino; bem-estar; criatividade e inovação; escolha e flexibilidade; compromisso e participação; educação inclusiva; continuidade e desenvolvimento; “aprendendo a aprender” (busca de melhora na qualidade de assimilação pelo aluno).

O Ciclo Sênior atende alunos na faixa etária de 15 a 18 anos. Inclui um ano de transição (*transitional*



*year*), opcional, que se segue imediatamente após o ciclo júnior. O ano de transição oferece aos alunos oportunidade de experimentar grande variedade de insumos educacionais, incluindo a experiência de trabalho, ao longo de um ano, que é livre de exames formais.

Para os dois últimos anos, os estudantes do ciclo sênior, optam por um dos três programas disponíveis. Em todos os casos o governo aplica exames ao final do ciclo: tradicional (Traditional Leaving Certificate), programa profissional (Professional Leaving Certificate – LCVP) ou aplicado (Leaving Certificate Applied – LCA).

### Leaving Certificate

O exame de certificação tradicional é o exame final da educação pós-primária e, normalmente, se realiza aos 17 ou 18 anos de idade. Há aproximadamente 30 temas a serem escolhidos pelos alunos. É obrigatório o estudo de pelo menos cinco temas (em média são escolhidos sete), sendo que o estudo do Irlandês (gaélico) é obrigatório.

### Professional Leaving Certificate

O programa que leva à certificação profissional (LCVP) é semelhante ao tradicional Leaving Certificate, com concentração em assuntos técnicos e alguns módulos adicionais que têm foco profissionalizante.

### LEAVING CERTIFICATE APPLIED

O programa aplicado (LCA) é um curso de dois anos, destinado a atender as necessidades não atendidas adequadamente por outros programas de certificado de conclusão. É destinado aos alunos que não desejam seguir diretamente para o ensino superior ou para aqueles cujas necessidades, atitudes e estilos



de aprendizagem não são totalmente satisfeitas pelos outros dois programas. É um curso centrado na pessoa, envolvendo uma abordagem transversal ao invés de uma estrutura baseada em assuntos.

### EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

O processo educativo para alunos com necessidades especiais vai desde o apoio em escolas tradicionais até o apoio especializado em escolas especiais. O aluno com uma deficiência pode se matricular em: aula tradicional com apoio adicional; aula especial em uma escola regular; ou escola especial, de acordo com o tipo de deficiência.

### REFERÊNCIAS

Material, em inglês, disponível no site do Ministério Irlandês da Educação e Habilidades: <http://www.education.ie/en/The-Education-System/>.

**Pedro Fernando Brêtas Bastos** foi Embaixador do Brasil em Dublin entre 2008 e 2013.

**Antônio Pereira de Souza Neto** é auxiliar técnico da Embaixada do Brasil em Dublin.

---

# ***Itália***

---

*Educação básica e ensino médio na Itália*



## *Educação básica e ensino médio na Itália*

Ricardo Neiva Tavares

Marco Antonio Nakata\*

### QUADRO GERAL DO SISTEMA ESCOLAR ITALIANO RELATIVO AO ENSINO FUNDAMENTAL: HISTÓRIA, CARACTERÍSTICAS, CONQUISTAS PRINCIPAIS E DESAFIOS

A constituição italiana não apenas reconhece a educação como direito inalienável do indivíduo, mas também como um dos valores fundamentais do sistema democrático. Cabe, assim, ao Estado italiano assegurar o acesso pleno e efetivo àquele direito por todos os cidadãos. A legislação define os direitos e os deveres no âmbito da educação e determina o quadro geral do sistema educacional básico, com base nos seguintes princípios:

- a. a liberdade de expressão nas artes e nas ciências e seu ensino;
- b. o dever do Estado de estabelecer as regras gerais sobre a educação, inclusive no que diz respeito à determinação de níveis essenciais de desempenho e aos princípios fundamentais;
- c. o dever do Estado de criar escolas públicas de todos os níveis;
- d. o valor jurídico do diploma;
- e. o reconhecimento aos entes públicos e privados da possibilidade de criar escolas e estabelecimentos de ensino, sem qualquer custo para o Estado;
- f. o pleno acesso à educação para todos (cidadãos italianos e estrangeiros);



- g. o ensino básico obrigatório e gratuito, por período de pelo menos oito anos; e
- h. o direito de atingir os mais altos níveis de ensino para os alunos com melhor desempenho escolar, mesmo que não disponham de recursos financeiros, por meio de bolsas de estudo e outros benefícios a serem atribuídos por meio de concurso.

À luz da constituição italiana, portanto, deve-se considerar a educação como um serviço público essencial, tendo em vista que o acesso indiscriminado ao conhecimento e à formação permite o pleno desenvolvimento do indivíduo na sociedade, dando oportunidade de ascensão social e econômica. Nesta perspectiva, o princípio da escolaridade obrigatória prevê, desde 1999, um mínimo de nove anos (ensino fundamental e médio).

No atual sistema educacional, os jovens de 14 a 16 anos podem cumprir os dois primeiros anos em escolas de formação profissional ou técnicas, ou em liceus, com a finalidade de obter uma entre 21 qualificações possíveis. A aquisição de conhecimentos e competências-chave são baseadas nas seguintes áreas:

- Linguística;
- Matemática;
- Científico-tecnológica; e
- Histórico-social.

#### O PRIMEIRO CICLO DA EDUCAÇÃO: JARDIM DE INFÂNCIA, ENSINO PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO DE PRIMEIRO GRAU

No que diz respeito às características de formação para os alunos da faixa etária de três a 14 anos, o sistema escolar italiano prevê:

- pré-escola para crianças com idade de três a cinco anos;



- escolas do primeiro ciclo do ensino, ou seja, nível primário e secundário de primeiro grau, para crianças e jovens com idades de seis a 14 anos.

O jardim de infância é aberto a todas as crianças italianas e estrangeiras que tenham de três a cinco anos completados até 31 de dezembro. Com duração de três anos, está incluído no sistema educacional de instrução e formação, mas não é obrigatório. O horário de funcionamento é de 40 horas por semana, com possibilidade de prorrogação para até 50 horas. As famílias podem requerer período escolar reduzido, limitado ao turno da manhã, no total de 25 horas por semana.

As escolas do primeiro ciclo são divididas em dois períodos escolares consecutivos e obrigatórios: a escola primária e o ensino secundário de primeiro grau.

A escola primária tem duração de cinco anos. A frequência é obrigatória para todas as crianças italianas e estrangeiras que tenham completado seis anos de idade até o dia 31 de dezembro. A inscrição é opcional para quem completa seis anos de idade até 30 de abril do ano subsequente. O horário semanal das aulas da escola primária pode variar de 24 a 27 horas, podendo se estender até 30 horas, de acordo com a disponibilidade das famílias dos alunos. Existe a possibilidade de opção por horário integral de 40 horas semanais.

O ensino secundário de primeiro grau tem duração de três anos. A frequência é obrigatória para todos os jovens italianos e estrangeiros que tenham concluído a escola primária. A carga horária semanal para o ensino secundário de segundo grau é de 30 horas, podendo ser prolongada para 36 horas, acrescentando-se duas ou três aulas vespertinas por semana, ou até 40 horas, como no caso do ensino básico.

Com o objetivo de atualizar o currículo escolar, o Ministério da Educação, Universidade e Pesquisa emitiu, no ano letivo de 2012-2013, documento sobre a organização didática do jardim de infância e do primeiro ciclo, intitulado "Indicações Nacionais".



Esse documento forma o quadro de referência para a elaboração dos currículos a serem adotados nas escolas. Define os objetivos gerais e didáticos que visam ao desenvolvimento das habilidades das crianças e jovens em cada disciplina ou área de conhecimento. As instituições particulares e os professores têm a liberdade de escolher, criar e experimentar conteúdos e métodos.

No mencionado documento, salienta-se a importância dos seguintes aspectos na formação educacional:

- a valorização do conhecimento de culturas estrangeiras;
- o ensino do uso das novas tecnologias digitais;
- a articulação dos currículos disciplinares; e
- a inclusão de todos os portadores de necessidades especiais.

Este primeiro segmento do percurso educativo, em conformidade com as Indicações Nacionais, visa a contribuir para a formação e o desenvolvimento afetivo, psicomotor, cognitivo, moral, religioso e social das crianças, promovendo o incremento das relações, a autonomia, a criatividade e a aprendizagem, e garantindo igualdade de oportunidades educacionais, de acordo com a responsabilidade dos pais de educar.

A escola primária promove, em respeito às diferenças individuais, o desenvolvimento da personalidade, orientando o aluno ao conhecimento de si mesmo e de seus pontos fortes e fracos, à aquisição e desenvolvimento dos conhecimentos e das competências básicas, por meio da assimilação de linguagens e códigos que caracterizam a cultura italiana até as primeiras sistematizações lógico-críticas; favorece a aprendizagem dos meios de expressão, incluindo o ensino de pelo menos uma língua da União Europeia (UE) além da língua italiana; prepara as bases para o uso de métodos científicos no estudo do mundo





natural, seus fenômenos e suas leis; valoriza as habilidades de relacionamento e de orientação no espaço e no tempo, educando os jovens nos princípios básicos da convivência social.

O ensino secundário de primeiro grau visa a promover o aumento da capacidade de estudo de forma autônoma e da interação social; organiza e incrementa, inclusive por meio da alfabetização e do aprofundamento nas tecnologias da informação, os conhecimentos e as habilidades também em relação à tradição cultural e ao desenvolvimento social e científico contemporâneo; desenvolve progressivamente as competências e habilidades de escolha correspondentes às aptidões e inclinações dos alunos, fornecendo instrumentos adequados para a continuação da educação e formação; introduz o estudo da uma segunda língua da UE; e orienta o aluno na escolha da instrução e formação para seu futuro.

### Principais conquistas e desafios

As principais conquistas e desafios relacionados com a gestão escolar italiana podem ser indicados como segue:

- A expansão gradual do jardim de infância, que, embora não obrigatório, já atinge percentual expressivo de crianças (em torno de 95%). O desafio é aumentar ainda mais este segmento escolar, em razão da importância fundamental da educação nos primeiros anos;
- A frequência do ensino primário e do ensino secundário de primeiro grau por quase toda a população de estudantes nas respectivas faixas etárias. O desafio e o compromisso são de reduzir os percentuais de absentismo da escola secundária de primeiro grau, além de eliminar a evasão escolar no período;



- A proposta de uma organização pedagógico-didática elaborada pelo Estado em conjunto com as escolas. O desafio e o compromisso de todo o sistema escolar consistem na aplicação das Indicações Nacionais ao cotidiano de ensino.

### POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS DE INCENTIVO À EDUCAÇÃO PARA ADULTOS

Desde os anos 1920, quando o analfabetismo e a educação para adultos apresentaram-se como emergência social e econômica, adotaram-se políticas de educação voltadas para esse público.

Nos anos 1960 e 70, quando as taxas de analfabetismo ainda eram altas, realizaram-se campanhas com transmissão televisiva visando à alfabetização, com resultados muito positivos.

Em 1997, instituíram-se os Centros Territoriais Permanentes, com o intuito de coordenar cursos de alfabetização e cursos experimentais para a obtenção do diploma correspondente à oitava série por parte dos trabalhadores, bem como possibilitar a formação diferenciada na idade adulta.

Desde 2000, iniciou-se processo de reforma com o intuito de racionalizar o sistema de educação e formação dedicado aos adultos, o que incluiu ações e políticas com a colaboração de várias instituições e órgãos governamentais, em particular o Ministério da Educação, Universidade e Pesquisa, o Ministério do Trabalho e das Políticas Sociais e o Ministério do Interior.

Hoje, a Itália compartilha os objetivos estabelecidos pela União Europeia e, portanto, desenvolve políticas destinadas a atingir níveis mais elevados de educação e a conscientizar os trabalhadores sobre a importância da continuidade nos estudos, em particular durante períodos de desemprego e/ou transição de carreira profissional.



## MEDIDAS ADOTADAS PARA MELHORAR A QUALIDADE DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO

O Ministério da Educação, Universidade e Pesquisa adota diversas medidas com vistas ao melhoramento da qualidade do serviço público e ao cumprimento de objetivos estratégicos para a Itália e a UE. Entre elas, destacam-se os seguintes programas:

- Plano Nacional Escola Digital, que prevê a introdução da tecnologia no ensino e na administração escolar;
- ampliação do espectro de “necessidades educativas especiais”, a serem tratadas por medidas educativas diferenciadas;
- cursos de recuperação na escola para compensação de déficit educacional acumulado durante o ano letivo;
- estágio, treinamento, alternância escolar – trabalho e aprendizagem;
- implementação de iniciativas destinadas à orientação escolar e profissional;
- identificação de áreas de risco e definição de projetos e financiamentos;
- educação contra a marginalização e prevenção do *bullying*;
- criação de “Turmas Primavera”, que antecipam a educação para crianças de dois a três anos;
- promoção da liderança juvenil com o Fundo Nacional para a Participação Estudantil e o Direito à Educação;
- sensibilização para a educação física e esportiva;
- educação para a “Cidadania e Constituição”;



- educação para os adultos na perspectiva da aprendizagem contínua ao longo da vida (*lifelong learning*).

Anualmente, são financiados projetos em âmbito nacional para apoiar áreas de risco social e de grande índice de abandono escolar, como as de alta imigração, por meio de:

- ações destinadas a melhorar as competências básicas dos alunos (nos domínios de Italiano, Matemática, Ciências, Língua Estrangeira e Novas Tecnologias), com a ampliação do horário escolar no período da tarde. Tais iniciativas estão presentes em 95% das instituições de ensino; e
- ações para reduzir o fenômeno da evasão escolar, destinadas aos segmentos mais vulneráveis, tanto no plano social como no econômico da população escolar, as quais preveem, entre outras medidas, a participação dos pais dos alunos envolvidos. Tais atividades são desenvolvidas em cerca de 40% das instituições de ensino.

Ademais, promovem-se ações para adaptar os estabelecimentos de ensino às necessidades das novas gerações e para tornar o ambiente de aprendizagem mais atrativo. Atribui-se especial atenção à eficiência energética das instalações, incluindo a garantia de segurança e acessibilidade das escolas e outras ações destinadas a modernizar seus recursos tecnológicos.

No âmbito local, o Plano Nacional de Orientação está estruturado pelos Planos Regionais de Orientação, constantemente monitorados e apoiados. O plano tem como objetivo principal reduzir as taxas de evasão escolar e de interrupção de frequência, em razão de escolhas equivocadas de áreas de estudo ou inadequadas às inclinações e expectativas dos indivíduos, por falta de informação sobre as diversas oportunidades de formação ou dificuldades pessoais de inserção.



## MÉDIA DE IDADE E METODOLOGIAS PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS.

Em termos de alfabetização infantil, criaram-se as “Sessões Primavera”, com a finalidade de atender à crescente demanda de serviços educacionais para crianças de 24 a 36 meses de idade, mediante a implementação de iniciativas experimentais com uma preparação educacional e aprendizagem propedêutica. Os novos serviços são qualificados como sessões experimentais ligadas ao jardim de infância, que começa a partir dos três anos de idade, com a intenção de facilitar a continuidade do percurso educacional antes do primeiro ciclo de ensino, quando a alfabetização assume aspecto mais formal.

## AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS E DO PAPEL DAS UNIVERSIDADES NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Até o ano letivo de 1999-2000, não havia um sistema nacional direcionado para a capacitação dos professores após a universidade, mas apenas iniciativas particulares voltadas a setores e objetivos específicos. A partir de então, lançou-se uma primeira iniciativa – as Escolas de Especialização – que existiram até o ano acadêmico 2008-2009.

Após a experiência, a política governamental, com uma série de medidas que entraram em vigor a partir do ano 2011-2012, projetou o atual sistema de formação de professores do jardim de infância e da escola primária e secundária de primeiro e segundo graus.

### Estruturação do novo sistema de formação de professores

O novo sistema de formação inclui a capacitação de professores do jardim da infância e do ensino fundamental por meio de curso de graduação de cinco anos, incluindo estágio entre o segundo e o quinto ano, tota-



lizando 600 horas. O curso inclui atividades na sala de aula e atividades de observação e termina com exame composto por discussão de tese e entrega de relatório final do estágio. Ademais, a formação de professores do ensino secundário de primeiro e segundo graus se faz por curso de graduação de dois anos, somados a um ano de “Estágio Ativo de Formação”. Tal estágio se desenvolve com base em quatro grupos de atividades: i) ensino da ciência da educação; ii) estágio direto (em sala de aula) e indireto (observação) por 475 horas nas escolas, sob a orientação de tutor e com a ajuda de professor da universidade; iii) ensino de didáticas disciplinares, realizado também em laboratório; e iv) laboratórios pedagógico-didáticos para a elaboração e comparação das práticas educativas e experiências de estágio de ensino.

As atividades do estágio se realizam sob a supervisão de um tutor, que as faculdades selecionam entre os professores e diretores de escolas, os quais têm a tarefa de orientar a organização e didática escolares, atividades e práticas em sala de aula. O estágio termina com a redação, por parte do estagiário, de relatório sobre o trabalho realizado em colaboração com o tutor. A defesa do relatório de estágio faz parte do exame de final de ano e confere a habilitação para o ensino nas escolas secundárias.

### FORMAS DE INCENTIVO A ATIVIDADES CULTURAIS, ARTÍSTICAS E ESPORTIVAS NAS ESCOLAS

A educação física se insere no programa escolar em todos os níveis. A partir da escola média, é avaliada como as outras disciplinas curriculares e ministrada por professores especializados. Normalmente, a educação física ocupa duas horas semanais, mas o tempo dedicado à atividade pode ampliar-se pela participação dos alunos em competições locais e nacionais. Os Jogos Esportivos Estudantis são consequência da atividade esportiva que os professores de educação física propõem nas escolas secundárias de primeiro e segundo graus. Organizados em colaboração com a Presidência do Conselho, com a CONI (Confederação



das Organizações Esportivas Nacionais Italianas), com o Comitê Paraolímpico Italiano e com a Federação Esportiva, os Jogos Esportivos Estudantis são divididos em competições, em várias modalidades de esporte.

Sempre se considerou o esporte como meio de educação e prevenção do abandono escolar precoce, sendo objeto de esforços de promoção, sobretudo em lugares com fortes problemas sociais. Por esta razão, pretende-se reforçar as iniciativas operacionais e financeiras nas áreas de maior risco no país, como institutos penais para menores, com o estímulo de atividades físicas e esportivas como meio de aprendizagem. Os recursos que o Ministério da Educação destina para essas atividades totalizam 1 milhão de euros.

Entre as iniciativas voltadas à promoção do acesso à cultura, destaca-se o “Cartão do Estudante”. O programa, lançado em 2008, já distribuiu cerca de 4 milhões de cartões para os alunos de escolas públicas e privadas do segundo ciclo da educação, em todo o território italiano, permitindo-lhes usufruir de descontos e benefícios no acesso a eventos artísticos, bem como na compra de livros e produtos culturais. O cartão é distribuído anualmente a todos os alunos que frequentam o primeiro ano.

### POLÍTICAS DE INCENTIVO À INCLUSÃO SOCIAL NAS ESCOLAS

A inclusão social é um dos principais objetivos do sistema escolar italiano. Ações voltadas para áreas de risco e onde ocorre forte processo migratório dispõem de recursos financeiros que montam a € 53.195.060 por ano. Ações de prevenção ao abandono escolar de estudantes doentes, por exemplo, totalizam € 2.820.000 por ano.

Os projetos se realizam em período extracurricular, utilizando metodologias inovadoras, com foco em atividades de laboratório que envolvem o aluno e contam com ligação estreita com a localidade e seus



recursos. No ano letivo de 2011-2012, financiaram-se dois tipos de projetos:

- Tipo A (áreas de risco): 2.466 projetos, dos quais 2.160 em horário extracurricular; e
- Tipo B (áreas de processo de alta imigração): 5.031 projetos, dos quais 3.291 em horário extracurricular.

### Escola no hospital e em domicílio

Utilizada por alunos doentes, a escola no hospital e em domicílio foi implementada no ano letivo 2011-2012. Um total de 1.133 projetos foram propostos, dos quais 1.048 foram aprovados e 1.000 financiados. Acompanharam-se 78.408 alunos hospitalizados. Destes, 4.564 eram estrangeiros e 3.113, portadores de necessidades especiais, dos quais 48 submeteram-se ao exame de Estado. Para esses alunos, foi garantida a continuidade da educação e o contato com a realidade exterior, evitando o abandono e a repetição de ano.

### Necessidades Especiais

Segundo os dados do Ministério da Educação, Universidade e Pesquisa os alunos com necessidades educativas especiais correspondem a cerca de 700 mil, aproximadamente 8,5% da população escolar. No final de 2012, o Ministério ampliou o campo de intervenção e responsabilidade da escola também para casos de desvantagem de natureza social e cultural, bem como dificuldades específicas de aprendizagem e/ou distúrbios de desenvolvimento decorrentes da falta de conhecimento da cultura e da língua italiana (alunos estrangeiros).





## MÉTODOS EFICIENTES DE UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS PÚBLICOS E AMPLIAÇÃO DOS INVESTIMENTOS NO ENSINO BÁSICO E MÉDIO

Pressupondo que os recursos públicos são mínimos e devem ser utilizados da melhor forma possível, desenvolveu-se plano específico que prevê a liberação de verbas para a manutenção e construção de novos edifícios escolares, bem como para a reabilitação de edifícios retirados de organizações criminosas e mafiosas e destinados à estruturação de escolas. Recursos fornecidos pela UE para a consolidação de objetivos relacionados a níveis e qualidade de ensino também estão destinados à redução do desnível entre as diferentes áreas do país.

O novo sistema de formação, com o envolvimento direto da rede universitária, pretende contribuir para melhorar o serviço educacional, atualizando os funcionários das escolas e recrutando professores mais jovens e capacitados para a educação, a comunicação interprofissional e o uso de novas tecnologias.

## NOVAS FORMAS DE ENSINO

A Agenda Digital italiana identificou os recursos das mídias digitais como importante forma de economia pública e como setor estratégico para revitalizar o crescimento do país. Como resultado, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) estão sendo introduzidas em larga escala na gestão escolar. As recentes reformas incluídas no sistema de ensino italiano também surgem a partir da constatação de que a escola não possui mais o monopólio da informação e das formas de aprendizagem. Assim, lecionar significa relacionar a complexidade das formas completamente novas de aprendizagem, facilitar a comunicação com as novas gerações de estudantes e partilhar com eles as novas linguagens e tecnologias.

O Plano Nacional Escola Digital compreende quatro iniciativas, uma das quais consiste em financiamento para equipar as salas de aula com quadros intera-

tivos. Outros projetos são: “cl@sse 2.0”, que atribui recursos em montante fixo para uma única classe; “scuol@2.0”, que aloca recursos para uma escola inteira; e a “Publicação digital escolar”.

Em 2012, 16% das salas de aulas italianas foram equipadas com quadros interativos, um aumento de 11% em relação a 2010. Uma nova lei – o decreto “Crescimento 2.0” – tem como objetivo difundir o uso de *e-books* e *tablets* a partir do ano letivo de 2014-15.

### INSTRUMENTOS DE INTEGRAÇÃO COM OS PAIS E A SOCIEDADE

As recentes reformas visam a promover uma escola mais aberta para a comunidade. No sistema escolar italiano, prevê-se a possibilidade de assinar acordos de rede entre escolas e/ou entre escolas e entidades públicas e privadas.

As transformações sociais, o aumento do fenômeno do *bullying* e da marginalidade exigiram o desenvolvimento de estratégias de formação educacional, com base na responsabilidade compartilhada entre as escolas e os pais, e reforçaram a necessidade de ensinar o respeito às normas, sensibilizando os jovens para o conhecimento sobre seus direitos e deveres. A partir desta perspectiva, surgiu em 2008 o “Pacto de Corresponsabilidade” como um meio de interação família-escola. Com a iniciativa, as famílias tornaram-se interlocutores privilegiados do sistema educativo e passaram a ser diretamente envolvidas em todas as iniciativas de formação.

O Fórum Nacional das Associações de Pais dos Alunos (FoNAGS) tem a função de valorizar o envolvimento dos pais e garantir um lugar permanente de consulta para as famílias sobre as questões escolares. O FoNAGS, *locus* de encontro entre o Ministério e as associações de pais mais representativas, tem as seguintes funções:

- favorecer o diálogo entre o Ministério da Educação, Universidade e Pesquisa e as associações de pais;



- expressar opiniões sobre os atos e iniciativas que o ministério pretende realizar;
- ser referência para a consulta das famílias sobre questões educacionais e estudantis; e
- estabelecer ligação com o Fórum das Associações Regionais de Pais de Alunos (FoRAGS), que cumpre as mesmas funções do FoNAGS no âmbito regional.

### CRITÉRIOS UTILIZADOS PARA AVALIAR A QUALIDADE DO ENSINO

Com a finalidade de melhorar e padronizar a qualidade do sistema de ensino, estabeleceu-se, desde 2005, a “Avaliação Nacional do Sistema de Educação e Formação”, com o objetivo de avaliar os níveis de aprendizagem dos alunos nas escolas públicas, nas disciplinas de Matemática e Italiano. A avaliação da aprendizagem se realiza com base em censo na segunda e quinta séries do ensino fundamental, no primeiro e terceiro anos do ensino secundário de primeiro grau e no segundo ano do ensino secundário de segundo grau.

A atividade é realizada pelo Instituto Nacional de Avaliação (INVALSI), instituição de investigação instrumental do Ministério de Educação, Universidade e Pesquisa, o qual é responsável pela gestão técnica do serviço. As prioridades estratégicas da avaliação que o INVALSI leva em conta para planejar as suas atividades são determinadas anualmente pelo ministro daquela pasta. O INVALSI apresenta a todas as escolas os resultados das pesquisas, os quais servem como base em processos de autoavaliação e determinam o valor agregado atribuível à formação obtida na escola.

No triênio em curso, a relação entre os resultados das pesquisas internacionais e os das pesquisas nacionais será cada vez mais estreita, principalmente para fornecer quadro amplo do sistema de aprendizagem na Itália.



O INVALSI, além de coordenação funcional, realiza as seguintes tarefas:

- propõe os protocolos de avaliação e o programa de visitas às escolas pelos núcleos de avaliação externa;
- define os indicadores de eficiência e eficácia com base nos quais são identificadas as instituições de ensino que precisam de apoio e devem ser prioritárias para a avaliação externa;
- fornece instrumentos de autoavaliação para cada escola;
- define indicadores para a avaliação de dirigentes escolares;
- cuida da seleção, formação e listagem de peritos dos núcleos para a avaliação externa definidos pelo ministro, incluindo inspetores do ministério;
- prepara os relatórios para o ministro e os relatórios sobre o sistema de ensino e formação, de forma a permitir a comparação no âmbito internacional; e
- representa a Itália em pesquisas internacionais e outras iniciativas no campo da avaliação.

O INDIRE (Instituto Nacional de Documentação de Inovação e Pesquisa Educacional) cuida dos processos de apoio à inovação focados na divulgação e uso de novas tecnologias. Desenvolve projetos de pesquisa, que visam a melhorar as intervenções no ensino, como consultoria, e projetos de formação de pessoal docente, administrativo, técnico e auxiliar, bem como de dirigentes escolares, também com base em solicitações específicas das instituições de ensino.

Para efeitos de coordenação, o INVALSI promove a Conferência para a Coordenação Funcional da SNV, composta pelo presidente do Instituto, o presidente do INDIRE e um gerente técnico. A conferência



aborda, sob proposta do INVALSI, os protocolos de avaliação, bem como o programa de visitas dos núcleos da avaliação externa, e apresenta propostas ao ministro para a adoção das diretrizes que fixam as prioridades estratégicas da avaliação.

No que diz respeito aos critérios utilizados para avaliar a qualidade do ensino, a Itália ainda não dispõe de sistema estruturado de avaliação de professores. Apesar de algumas iniciativas de construção de sistema de avaliação – inclusive pelo lançamento de projetos experimentais, que não obtiveram o total apoio das escolas –, não houve avanço consistente. Espera-se que a atuação do SNV (Serviço Nacional de Avaliação) seja proveitosa para a definição de sistema de avaliação do desempenho, bem como favoreça a difusão entre os profissionais da educação de uma consciência e cultura de avaliação como ferramenta essencial para melhorar a qualidade da preparação dos jovens e dar mais oportunidades de emprego.

**Ricardo Neiva Tavares** é Embaixador do Brasil em Roma.

**Marco Antonio Nakata** é diplomata e esteve lotado na Embaixada do Brasil em Roma de 2010 a 2013.

*\* Agradecimentos especiais pelo fornecimento de textos e entrevistas à Dra. Sabrina De Bono, Vice-Chefe de Gabinete e Diretora-Geral do Ministério da Educação, Universidade e Pesquisa da Itália; ao Dr. Giovanni Biondi, Chefe do Departamento de Planejamento e Gestão dos Recursos Humanos e Financeiros; à Dra. Lucrezia Stellacci, Chefe do Departamento da Educação; e ao Dr. Gildo De Angelis, Chefe do Departamento de Administração Escolar.*

---

# *Japão*

---

*Comendo e aprendendo*



## Comendo e aprendendo

Marcos Bezerra Abbott Galvão

Yukie Watanabe

*(...) a constante busca pela excelência, exigida pelo governo e pelas entidades locais, fez da merenda escolar algo mais do que uma maneira de manter as crianças com a barriga cheia. Kyushoku impacta a comida e a educação cultural, a agricultura, a moral e muito além.*

O sistema educacional japonês, tradicionalmente, compreende não só o conteúdo acadêmico, mas tende também a favorecer abordagem completa da formação de cidadãos e futuros líderes. Além das aulas tradicionais, fazem parte da rotina escolar, atividades de socialização e cooperação, desenvolvimento das responsabilidades do aluno em relação à escola e à comunidade, bem como a promoção de hábitos saudáveis.

Com esses objetivos em vista, em meados da década de 2000, foi iniciada uma das mais amplas revisões do sistema educacional japonês, com a atualização da Lei Básica da Educação. Para o Ministério da Educação, Cultura, Esporte, Ciência e Tecnologia (MEXT), a escola deveria “ênfatizar o equilíbrio entre habilidades acadêmicas, riqueza humana e saúde física e mental”, para o atingir o que denominou “nação baseada na educação”. Assim, além da reforma dos currículos escolares, também o programa de merenda escolar (*kyushoku*) foi revisitado, de maneira a promover a educação para a alimentação (*shokuiku*) entre as crianças em idade escolar, com a revisão, em 2008, da Lei da Merenda Escolar, de 1954.

Embora a legislação date de meados do século XX, a história da merenda escolar no Japão pode ser traçada desde 1889, ainda durante a Era Meiji, como



parte da estratégia de modernização e ocidentalização, que incluía também o fortalecimento da capacidade militar do país. Não havia, no entanto, legislação uniforme a respeito e cada município ou província organizava as refeições de seus estudantes de acordo com as possibilidades locais.

Logo após o fim da II Guerra Mundial, com o país empobrecido, a alimentação infantil dependia, sobretudo, das doações internacionais e do programa de distribuição de leite em pó do UNICEF, criado em 1946, e outras organizações humanitárias. Em 1947, restabelece-se a merenda escolar nos principais centros urbanos, beneficiando cerca de 2,9 milhões de crianças. Apenas em 1951, com a normalização da distribuição de alimentos e sob a influência da ocupação norte-americana, que durou até 1952, todas as escolas passaram a contar com o programa de alimentação, com parâmetros básicos de consumo de calorias e proteínas, centrados em especial no leite em pó e no pão, alimentos, até então, pouco comuns nas mesas japonesas.

Em 1954, a Lei da Merenda Escolar veio oficializar a refeição como parte do sistema educacional e estabelecer parâmetros nutricionais, bem como regulamentação de higiene e processos de manuseio de alimentos. À medida que o Japão se reerguia economicamente, também a qualidade da merenda melhorava. Nos anos 1970, com o país totalmente reintegrado ao convívio internacional, surgiram movimentos de recuperação de suas tradições culturais, inclusive na alimentação. Em 1976, o governo central estabeleceu que o arroz, alimento básico dos japoneses, deveria ser introduzido na merenda escolar, de maneira a incutir o gosto pela comida tradicional nas crianças. A alteração da principal fonte de carboidrato nas refeições escolares – o arroz é hoje servido cerca de três vezes por semana no almoço – não se resumiu a uma questão de cardápio:

*A transição para o consumo de arroz efetivamente abriu as portas para a revolução social da kyushoku. A par-*





*tir dos anos 1980, kyushoku não era mais apenas ingredientes ou alimentação, mas a relação entre o estudante e a comida passou a ser essencial.*

A refeição na escola não tinha por objetivo apenas nutrir as crianças de maneira saudável, mas também promover comportamentos, conscientizar sobre a cadeia produtiva e fortalecer os laços entre escola e comunidade.

Essas metas culminaram, em 2005, na promulgação da Lei Básica da Educação Alimentar (Shokuiku Kihon Hou). Segundo a norma, *shokuiku* é definida como “a aquisição de conhecimento sobre alimentos e nutrição, bem como a habilidade de escolher a comida de maneira apropriada, por meio de experiências relacionadas aos alimentos, de maneira a desenvolver práticas de dieta saudável”. Para tanto, criou-se o Sistema de Professores de Nutrição, que busca alocar profissionais especializados tanto em pedagogia, como em nutrição, para supervisionar a merenda escolar, criar cardápios e assegurar padrões sanitários de preparo. Embora o número de escolas que contam com profissional especializado ainda esteja longe do ideal (cerca de 12% do total), o esforço de preencher tais claros é notável: quando o sistema foi criado, havia apenas 34 professores com especialização nutricional; no ano-fiscal de 2012, a merenda escolar esteve nas mãos de 4.262 professores de nutrição, cerca de 8.000 nutricionistas (sem a especialização pedagógica), bem como quase 61 mil cozinheiros escolares.

A revisão da Lei da Merenda Escolar, em 2008, alterou a sua missão de “melhorar hábitos alimentares” para “promover a *shokuiku*”, enfatizando a noção de que a merenda escolar compreende competências além do alimento em si. Segundo o MEXT, os objetivos da refeição na escola são:

1. promover compreensão adequada dos alimentos e de hábitos alimentares saudáveis;



2. promover hábitos sociais positivos e contribuir para o melhor aproveitamento da vida escolar;
3. melhorar a saúde física e a nutrição;
4. promover o conhecimento sobre produção, distribuição e consumo de alimentos.

O horário do almoço nas escolas japonesas não coincide com a ideia de pausa ou “recreio” que existe nas escolas brasileiras, e de outros países. A refeição, feita na própria sala de aula, obedece a uma série de regras e espera-se que os alunos cumpram funções essenciais, se não no preparo, ao menos na organização e na distribuição dos alimentos. A cada dia, grupos de cinco a sete alunos revezam-se no papel de “líderes do almoço”, responsáveis pelo transporte e distribuição do almoço, enquanto o restante da classe deve organizar a sala e limpar as mesas para receber a refeição. Todos os alunos recebem a mesma quantidade de comida e devem seguir o mesmo cardápio, exceto em casos de alergias alimentares.

Ocasionalmente os professores apresentam informações sobre os alimentos e sua origem e, em algumas escolas, cada turma tem oportunidade, ao longo do ano, de acompanhar o preparo e comer na companhia dos professores de nutrição, com explicações mais detalhadas. Após o almoço, os alunos também são responsáveis pela limpeza e organização da sala, bem como por dispor de eventuais sobras e lixo. A participação ativa das crianças no processo visa a desenvolver o senso de responsabilidade e valorizar aqueles que contribuem para que a refeição lhes seja oferecida.

E a lista de contribuintes é longa. Além dos professores de nutrição, que elaboram o cardápio e supervisionam o preparo da refeição, e dos colegas que a servem, participam da cadeia também os pais e/ou guardiões, que arcam com as despesas de ingredientes (cerca de US\$ 3,00 por refeição); os



fornecedores de matéria-prima, que, normalmente, são produtores locais – de acordo com a Lei de Produção Local para Consumo Local (2008), pelo menos 30% do cardápio deve incluir produtos de estabelecimentos agrícolas ou pecuários da região; as equipes de preparo, que podem ser de cozinhas escolares (43,1%) ou de cozinhas independentes (54,8%), que preparam a merenda para mais de uma escola; os governos locais que cobrem os custos de mão de obra e manutenção de instalações; e, por fim, o governo central, que estabelece os parâmetros mínimos, mas pouco interfere no gerenciamento cotidiano da merenda escolar, confiando a decisão final do cardápio às escolas e às comunidades a que servem.

A preocupação com o que as crianças estão ingerindo explica-se, em grande parte, pelo aumento de distúrbios alimentares entre crianças em idade escolar. Embora esses problemas não sejam comumente associados ao Japão, um estudo do Boletim Internacional de Obesidade Pediátrica de 2006 acusa aumento de casos de obesidade infantil de 1,5% entre meninos e 1,2% entre meninas, em 1976, para 3,8% e 2,9%, respectivamente, em 2000.

As ações adotadas nas escolas parecem estar surtindo efeito. O governo afirma que a incidência de obesidade infantil tem caído anualmente, desde que os programas de alimentação escolar foram remodelados e expandidos. Estudo da Sociedade Pediátrica Japonesa (2010) confirma a informação, uma vez que as taxas de obesidade, tanto para homens como para mulheres, aumenta a partir dos 17 anos, idade em que estão livres da rigorosa dieta escolar, enquanto as taxas de obesidade em crianças no ensino obrigatório (entre seis e 14 anos) apresentam queda nos últimos anos.

Não basta, entretanto, policiar o que as crianças comem na escola. É importante que o almoço seja preparado diariamente, com produtos frescos e cardápio balanceado e seja saboroso, mas é apenas uma das refeições. O programa de educação



alimentar – expressão que não traduz de maneira precisa o conceito de *shokuiku* – procura ir além, envolvendo os estudantes, suas famílias e a comunidade em uma cultura de consumo saudável e consciente. Muitos estabelecimentos costumam informar os cardápios servidos na semana ou no mês; às vezes, informam até mesmo a procedência dos ingredientes. E a instrução não se limita ao horário da refeição em si.

Atividades acadêmicas e extraclasse são utilizadas para reforçar a ideia não só da alimentação saudável, mas, também, da cultura do comer, como boa postura, arrumação da mesa, origem de alimentos e etiqueta à mesa. Por exemplo, jogos nos quais os estudantes devem arrumar a mesa, com o posicionamento corretos dos utensílios são tão importantes quanto projetos de pesquisa sobre história, origem e usos de determinados ingredientes. Os alunos também participam de aulas de culinária e de excursões a fazendas próximas ou a fábricas de produtos alimentícios. E, quando há espaço, a escola mantém a própria horta, cultivada pelos alunos, que podem consumir vegetais que eles mesmos plantaram. De maneira a avaliar o aprendizado, os alunos também aprendem a criar cardápios, que, eventualmente, são utilizados em refeições de seus distritos escolares.

Até mesmo o esforço de internacionalização da educação japonesa, que tem dado mais ênfase ao ensino de línguas estrangeiras, encontra tradução na merenda escolar. Uma ou duas vezes por semana, incorporam-se pratos de outros países ou, pelo menos, de regiões do Japão. Esses casos, normalmente, são acompanhados de explicações sobre hábitos alimentares do local de origem e um pouco sobre a cultura do país.

O programa pode ser considerado um dos grandes acertos da educação básica japonesa. Trata-se de êxito mensurável não apenas pela saúde dos alunos ou pela diminuição de desperdício de comida em alguns distritos, mas também pela excelente



aceitação das refeições pelas crianças. Algumas escolas recebem consultas de pais interessados em ter a receita de determinados pratos servidos no almoço, supostamente para que sejam reproduzidos em suas casas, e algumas instituições de ensino chegam até mesmo a publicar livros com as melhores receitas.

Como ensina Masahiro Oji, Diretor da Divisão de Saúde Escolar do MEXT, o segredo do sucesso é tratar a merenda escolar como parte do processo educativo, e não como um momento em que as crianças dele se afastam para descansar. A importância crucial que o programa de merenda escolar tem tido na transformação socioeducacional do Brasil, o lugar que o País ocupa entre os grandes produtores de alimentos do mundo, a diversidade regional da nossa culinária e a grave e crescente incidência de problemas como a obesidade infantil-juvenil sugerem que o conhecimento da experiência do Japão, país que apresenta extraordinários índices de saúde e longevidade, pode ser de especial valia para nós.

Afinal, os japoneses e seus descendentes já escreveram e continuam a escrever páginas importantes da história agrícola, científica e alimentar do Brasil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (MEXT). Disponível em: <http://www.mext.go.jp/english/>. Acesso em 06 de maio de 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (MEXT). *Promoting Dietary Education through School Lunch Programs in Japanese Schools*. Embassy Briefing por Masahiro Oji, 1º de março de 2013.

FISHER, Max. "How Japan's revolutionary school lunches helped slow the rise of child obesity". In *Blog WorldViews*, Washington Post, 28/01/2013. Disponível em: <http://www>.



washingtonpost.com/blogs/worldviews/wp/2013/01/28/how-japans-revolutionary-school-lunches-helped-slow-the-rise-of-child-obesity/. Acesso em 6 de maio de 2013.

HARLAN, Chico. "For Japan's students, learning is on the menu". In: *The Washington Post*, 27/01/2013. Também disponível em: [http://articles.washingtonpost.com/2013-01-26/world/36562478\\_1\\_school-lunch-child-obesity-rate-meals](http://articles.washingtonpost.com/2013-01-26/world/36562478_1_school-lunch-child-obesity-rate-meals).

MATSUTANI, Minoru. "Student count, knowledge sliding". In *Japan Times*, 10/01/2012. Disponível em: <http://www.japantimes.co.jp/news/2012/01/10/news/student-count-knowledge-sliding/#UYeet8qPdqa>. Acesso em 5 de maio de 2013.

SALVAGGIO, Eryk. "On eating school lunch in Japan", partes 1 e 2. In: *Blog This Japanese Life*, 24/04/2013. Disponível em: <http://thisjapaneselife.org/2013/04/24/school-lunch-in-japan/>. Acesso em 5 de maio de 2013.

SANBORN, Alexis Agliano. *Flavoring the Nation: School Lunch in Japan*. Harvard University, março de 2013. Disponível em: [http://www.academia.edu/3129340/Flavoring\\_the\\_Nation\\_School\\_Lunch\\_in\\_Japan](http://www.academia.edu/3129340/Flavoring_the_Nation_School_Lunch_in_Japan). Acesso em 6 de maio de 2013.

SCHAUERTE, Michael. "Power Lunch at Japanese Schools". In *Nippon.com*, 15/10/2011. Disponível em: <http://www.nippon.com/en/views/b00202/?pnum=1>. Acesso em 6 de maio de 2013.

TANAKA, Nobuko; MIYOSHI, Miki. "School lunch program for health promotion among children in Japan". In: *Asia Pacific Journal of Clinical Nutrition*. Disponível em: [http://apjcn.nhri.org.tw/server/APJCN/Volume21/vol21.1/Finished/24\\_Japan\\_155\\_158.pdf](http://apjcn.nhri.org.tw/server/APJCN/Volume21/vol21.1/Finished/24_Japan_155_158.pdf). Acesso em 6 de maio de 2013.

**Marcos Bezerra Abbott Galvão** foi Embaixador do Brasil em Tóquio entre 2011 e 2013.

**Yukie Watanabe** é diplomata lotada na Embaixada do Brasil em Tóquio.

---



# Malásia

---

*Educação básica na Malásia: progressos e desafios*





## **Educação básica na Malásia: progressos e desafios**

Márcio Guilherme Taschetto Porto

A educação básica constitui área prioritária para o governo malásio, uma vez que corresponde a condição fundamental para a consecução dos planos do país de alcançar, até 2020, *status* de economia de alta renda. Nas palavras do Primeiro-Ministro Najib Razak, a educação é essencial para

*o desenvolvimento de nosso capital social e econômico. Inspira criatividade e estimula a inovação; oferece à nossa juventude a formação necessária para competir no mercado de trabalho contemporâneo; e é um dos principais promotores do crescimento de nossa economia<sup>1</sup>.*

Como consequência, o setor educacional recebe investimento significativo e é o principal beneficiado por recursos do orçamento federal. Em 2012, dos US\$ 16,5 bilhões destacados no orçamento, foram efetivamente gastos US\$ 12 bilhões em educação, cerca de 16% de todos os dispêndios do governo ou 3,95% do Produto Interno Bruto (PIB) daquele ano. Trata-se de aumento em relação ao alcançado em 2011, quando foi investido 3,8% do PIB do país, percentual superior, ainda assim, à média dos países que integram a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – de 8,7% dos gastos totais ou 3,4% do PIB daquele ano. Aos valores de 2012 somam-se os referentes à construção e manutenção de instituições de ensino, os quais totalizaram US\$ 322 milhões. Em termos *per capita*, foram gastos por ano, entre 2010 e 2012, cerca de US\$ 1.082 por estudante de nível primário e US\$ 1.302 por estudante de nível secundário. O país conta atualmente com 10 mil escolas (primárias e

1 MALÁSIA. Prefácio do Primeiro-Ministro, 2012.



secundárias) e 410 mil professores na rede pública, atendendo a 5,4 milhões de estudantes<sup>2</sup>.

A evolução educacional desde a independência do país é majoritariamente positiva. Em 1957, por exemplo, a taxa de analfabetismo era de 50% – desde então, foi diminuída para 20%, em 1995<sup>3</sup>, e para menos de 8%, em 2009. Ao fim do domínio britânico, apenas 6% das crianças tinham cursado o nível secundário e menos de 1%, prosseguido com seus estudos para além dele. Em 2011, 77% das crianças malásias encontravam-se matriculadas em pré-escolas; 96%, no ensino primário; 91%, no secundário inferior; e 82%, no secundário superior. A evasão escolar, que era de 3% em 1989, alcançou 0,2%, em 2011. O “Global Competitiveness Report 2012-2013” do Fórum Econômico Mundial elenca o país na 24ª posição em qualidade da educação primária; 14ª em qualidade da educação em geral; e 26ª na qualidade de gerenciamento das escolas.

Ainda assim, há claro entendimento, por parte de autoridades e população, de que a educação no país encontra-se aquém do desejável, sobretudo se comparada às bem-sucedidas experiências de vizinhos como Cingapura e Coreia do Sul. O país é, segundo o Fórum Econômico Mundial, o 46º em matrículas no ensino primário e 103º, no secundário. Há, portanto, espaço para que se amplie o acesso ao ensino. Em 2010, cerca de 9% da população ainda não tinha recebido educação formal e 15% contava apenas o primário; ainda que 61% tivesse concluído o secundário; e 15%, a educação superior. Há resultados qualitativos que não necessariamente acompanharam o elevado investimento governamental. Na edição de 2007 do Trends in International Mathematics and Science Studies (TIMSS), o país, que tinha ficado acima da média mundial em ambas as matérias em 1999, teve piora e situou-se abaixo da média. Em Matemática, 18% dos estudantes malásios não conseguiram demonstrar proficiência mínima e, em Ciências, esse total foi de 20%. O resultado revelou-se significativamente pior que o de 2003, quando o percentual foi de 7% e 5%, respectivamente. No

2 *Idem*, pp. E-3; 3-2.

3 PANDIAN (1997, p. 402).



Programme for International Student Assessment (PISA) de 2009, 60% dos estudantes malásios foram reprovados em Matemática; 44%, em Leitura; 43%, em Ciência. Países com menor gasto *per capita*, como Tailândia e Chile, obtiveram resultados melhores que a Malásia<sup>4</sup>. O desafio para o país é, assim, promover reformas em seu sistema educacional de modo a assegurar que o pesado investimento seja traduzido não apenas em ampliação das matrículas, mas também em melhora significativa na qualidade.

O caráter multiétnico do país e a situação herdada do período colonial impõem sensibilidades que, por vezes, dificultam a tarefa governamental de formular políticas para a melhora da educação. Os mais de 28 milhões de habitantes são majoritariamente (67,4%) *bumiputera* – expressão que equivale a “filhos da terra” e congrega malaio e povos nativos da Malásia Insular, os quais desfrutavam de políticas afirmativas governamentais. Os malásios de descendência chinesa correspondem ao segundo maior grupo, de 24,6% da população, seguidos por descendentes de indianos (7,3%) e outros (0,7%)<sup>5</sup>. Durante o domínio britânico, o ensino fundamental foi relegado sobretudo a escolas comunitárias – malaio, chinesas, indianas, que lecionavam em suas respectivas línguas e sem unidade curricular. Com exceção de escolas anglófonas da elite e de instituições como o Colégio Malaio de Kuala Kangsar, considerava-se suficiente a educação rudimentar que reforçasse o papel econômico de cada raça no arranjo colonial, sem a possibilidade de que os estudos fossem aprofundados. Em linhas gerais, cabia aos ingleses governar e administrar; aos malaio, o trabalho no campo; aos chineses e indianos, as indústrias extrativistas e o comércio. As instituições de ensino eram, em sua maioria, exclusivas para homens – das 44 escolas anglófonas existentes em 1938, por exemplo, apenas duas estavam abertas a mulheres. Em Sarawak e Bornéu do Norte, a situação era semelhante, com a educação, *grosso modo*, nas mãos de missionários e de escolas chinesas e muçulmanas<sup>6</sup>.

4 MALÁSIA (2012, p. 3-5).

5 Os dados referem-se ao Censo de 2010, empreendido pelo Departamento de Estatísticas da Malásia e disponível em: <<http://www.statistics.gov.my/mycensus2010/index.php?lang=en>>.

6 ANDAYA & ANDAYA (2001, pp. 226-243).



Esse complexo cenário implicou grande dificuldade ao país independente em 1957, em sua tarefa de conciliar a uniformização do ensino, a melhora de indicadores educacionais e a construção de uma identidade nacional com o interesse das diferentes comunidades, ciosas de sua própria herança cultural.

Foi montado, nesse contexto, sistema educacional que pode parecer complexo se comparado à realidade brasileira, dada a manutenção de escolas que lecionam em línguas diferentes do malaio. É composto por cinco fases, a saber, pré-escola, educação primária, secundária, pós-secundária e terciária. Os ensinamentos primário e secundário são gratuitos e, juntos, somam 11 anos de curso, mas apenas os seis iniciais – equivalentes ao primário – são compulsórios. A pré-escola pode ser cursada a partir dos quatro anos, mas ainda carece, apesar de esforços mais recentes do governo, de uma maior uniformização curricular.

O ensino primário é oferecido por dois tipos principais de instituições. Nas chamadas “escolas nacionais”, o malaio é utilizado como língua principal de ensino, ao passo que o inglês é matéria compulsória. Caso haja o interesse de ao menos 15 estudantes, é também oferecido o ensino de mandarim, tâmil ou outra língua falada pelos habitantes do país. Nas “escolas de tipo nacional”, herdeiras das escolas comunitárias do período anterior à independência, o mandarim ou o tâmil são os idiomas usados, sendo o malaio e o inglês disciplinas obrigatórias.

Em ambos os tipos de escola, o curso é iniciado aos sete anos de idade. Nos três primeiros anos, as matérias lecionadas compreendem (além dos idiomas mencionados) Matemática, Ciências, Educação Islâmica, Moral, bem como Educação Física, de Saúde, Artes Visuais e Música. Nos três anos seguintes, são lecionadas Matemática, Ciências, Estudos Locais, Educação Islâmica, Moral, Cidadania, bem como Educação Física, de Saúde, Artes Visuais e Música. A definição do currículo baseou-se em seis áreas-



-chave: comunicação; atitude e valores espirituais; caridade; ciência e tecnologia; e desenvolvimento físico e pessoal. A intenção é, segundo as autoridades, promover formação holística, centrada no aluno e estimulante ao pensamento crítico e criativo, à lógica e ao domínio de ferramentas tecnológicas contemporâneas. A progressão é automática, não havendo repetência. Ao final do sexto ano, os estudantes são submetidos ao Teste de Avaliação da Escola Primária (Ujian Penilaian Sekolah Rendah – UPSR).

O nível seguinte dá-se nas “escolas nacionais secundárias”, que oferecem cinco anos adicionais de estudos, exclusivamente em malaio. O inglês é também matéria compulsória e outras línguas são oferecidas mediante pedido de ao menos 15 alunos. Idiomas adicionais – alemão, árabe, francês e japonês – também podem constar do currículo. Nos primeiros três anos, são também matérias básicas do currículo Ciências, História, Geografia e Matemática. Estudos Islâmicos, Moral, Economia Doméstica, Agricultura, Comércio e Empreendedorismo são eletivos. Não há repetência de ano e, ao final desse período, chamado de ensino secundário inferior, é aplicada nova avaliação (Penilaian Menengah Rendah – PMR). Nos dois anos seguintes (o chamado ensino secundário superior), os estudantes podem escolher uma de três vertentes: técnica e vocacional, acadêmica e religiosa. Como pressupõe o nome, a primeira é composta por cursos técnicos – de Engenharia Mecânica, Civil e Elétrica, além de Agricultura, Comércio, Gerenciamento de Alimentos e Moda – e vocacionais – Eletricismo, Eletrônica, Automóveis, Culinária e Programação de Computadores. Na vertente acadêmica, o ensino versa sobre Química, Física, Matemática e Inglês Instrumental para Ciência e Tecnologia. A vertente religiosa é seguida em escolas islâmicas e é mais comum em áreas rurais.

Ao final do secundário, os estudantes malásios sujeitam-se ao exame do Certificado de Educação Malásio (o Sijil Pelajaran Malaysia – SPM) e podem seguir para instituições pós-secundárias, que



funcionam como preparatório para a universidade e oferecem cursos de um a dois anos. Nova avaliação é aplicada ao final desse nível, o Sijil Tinggi Persekolahan Malaysia – STPM. Conquanto não condicionem a progressão de ano no primário e secundário, os resultados individuais nos exames mencionados (UPSR, PMR, SPM e SPTM) têm peso importante no ingresso em universidades.

Cabe ressaltar que, em todos os níveis, é facultada a atuação de instituições privadas e religiosas de ensino. Parcerias público-privadas ganharam espaço proeminente nos planos governamentais de expansão do ensino. Embora o setor público seja preponderante e apenas 3% dos estudantes malásios entre sete e 17 anos estejam inscritos em instituições fora da rede governamental, as escolas privadas e internacionais têm experimentado significativo crescimento, que acompanha o aumento da renda familiar em áreas urbanas. Entre 2007 e 2011, houve incremento de 26% nas matrículas em escolas internacionais; 14%, em escolas primárias religiosas; 13% nas secundárias religiosas; e 3% nas secundárias privadas. Segundo dados de 2011, o país conta com 130 escolas primárias e secundárias privadas, cerca de 70 internacionais e 350 religiosas. As instituições privadas seguem currículo equivalente ao oficial, embora ofereçam opções mais diversas de atividades extracurriculares e matérias eletivas. Escolas internacionais acompanham, em geral, os currículos britânico, australiano, norte-americano e canadense. Categoria de especial interesse no âmbito do ensino privado é a das escolas independentes chinesas, que resistiram à incorporação à rede pública e assim mantiveram currículos próprios e autonomia. São majoritariamente financiadas por doações, cobram baixas mensalidades e, com efeito, reúnem 46% dos 145 mil alunos matriculados em escolas privadas<sup>7</sup>. Cabe mencionar, ainda, que o interesse na expansão de estabelecimentos privados não é exclusivamente educacional, mas também econômico. Nos planos governamentais, o setor educacional tem como uma de suas prioridades atrair estudantes estrangeiros e expandir sua participação no PIB malásio<sup>8</sup>.

7 MALÁSIA (2012, p. 7-11).

8 *Idem* (2010, p. 130). O assunto também foi tratado em edição anterior da coleção *Mundo Afora*, no contexto da internacionalização do ensino superior malásio.



O arranjo que, aos olhos brasileiros, é possivelmente percebido como complexo, visou a conciliar esforços para a construção de identidade nacional com o respeito pelo interesse das diferentes comunidades que compõem o país. O legado do período colonial é, contudo, de difícil solução e mantêm-se as divisões. Nas escolas nacionais, 94% dos inscritos são *bumiputera*, ao passo que chineses e indianos continuam a, em linhas gerais, frequentar escolas de tipo nacional. A situação do corpo docente é semelhante: 81% dos professores das escolas nacionais, em 2010, eram *bumiputeras*, enquanto apenas 14% eram chineses e 5%, indianos<sup>9</sup>. A diversidade buscada com o arranjo do sistema educacional convive, assim, com grande uniformidade étnica dentro das escolas. A situação dos povos nativos de Sabah e Sarawak é também desafiadora, vez que, entre eles, a evasão escolar é mais pronunciada. Correspondem a 4% dos estudantes do primário e secundário e vivem, majoritariamente (68%), em áreas rurais. Em 2008, apenas 30% completaram o secundário – menos da metade do percentual nacional, de 72%. O currículo não é, igualmente, livre de contestações e um dos principais pontos de atrito refere-se à língua utilizada no ensino. Ponto de especial desacordo é o ensino de Matemática e Ciências. Depois da independência, ambas as matérias continuaram a ser ministradas em inglês, até que, em 1970, passou-se a ministrá-las em malaio. Em 2003, nova mudança implicou o retorno à língua inglesa, que durou oito anos, com a retomada do malaio. Para alguns pais, o uso da língua nacional é culpado pelo desempenho insatisfatório dos alunos malásios em exames internacionais, vez que muitos alunos não a dominam. Para outros, foi prejudicial justamente o período de recuperação da língua inglesa, dado que grande parte dos professores não têm, nela, fluência.

Dados os complexos desafios a serem enfrentados na área educacional, o planejamento governamental ganha especial importância. É prática do governo da Malásia a elaboração de planos plurianuais que estruturam sua atuação e, mediante metas pormenori-

9 MALÁSIA (2012, p. 3-24).



zadas, providenciam noção mais exata, mensurável, sobre a consecução de seus objetivos. É o caso, por exemplo, do 10º Plano Malásia, que informa ações a serem empreendidas no quinquênio 2011-2015; do Programa de Transformação Econômica (ETP), na seara econômica, e o Programa de Transformação Governamental (GTP), na garantia de serviço público satisfatório. Em todos eles, são identificados setores prioritários para o futuro do país que, além da educação, incluem a indústria de óleo e gás, infraestrutura e turismo. Como *National Key-Result Area* do GTP, o progresso na educação é medido por metas claras, sujeitas a acompanhamento semestral. Na primeira versão do plano, implementado a partir de 2010, foram estabelecidas as metas de aumentar as matrículas na pré-escola para 80% em 2011 (ficaram aquém, em 77%); assegurar que 95% dos alunos no segundo ano do primário alcançassem nível satisfatório em leitura e operações matemáticas (superadas, com 97,5% em Leitura, 98,6% em Matemática); identificar 50 escolas de excelência, a serem premiadas (52 escolas atingiram o nível considerado de excelência); identificar 3% dos professores primários e 2% dos secundários cujos alunos tiveram desempenho considerado excelente (foram 5,2% e 4,2%, respectivamente); melhorar o desempenho de escolas consideradas insatisfatórias (o número de instituições classificadas como ruins caiu em 40,25%, ao passo que as consideradas de alto rendimento aumentaram em 21,86%). As metas para 2015 seguem padrão semelhante, como alcançar 92% de matrículas em pré-escolas (em dezembro, já eram 80,5%) e 10% em creches; ampliar o número de escolas de alto desempenho para 100 (em dezembro, já somavam 91); manter a avaliação relativa a Leitura e Matemática (ao final de 2012, a aprovação em Leitura superava 99,8% dos alunos avaliados; em Matemática, 99,9%)<sup>10</sup>.

10 Mais informações sobre planos e metas em diferentes setores estão disponíveis em: <<http://www.pemandu.gov.my/GTP/>>.

Detalhamento adicional às ações do governo na educação será previsto pelo “Malaysia Education Blueprint 2013-2025”, em fase de aprovação pelo Gabinete. Trata-se de extenso trabalho, iniciado em 2011, de consulta a instituições educacionais e orga-





nismos multilaterais (como Banco Mundial, UNESCO e OCDE), bem como a cerca de 50 mil indivíduos, sobretudo professores e alunos, individualmente ou em sessões coletivas. Tem objetivo tríplice, de realizar claro diagnóstico do atual estado da educação no país, formular visão para o futuro e indicar medidas específicas para alcançá-la. Alguns dos principais aspectos do referido plano já podem ser vislumbrados em relatório preliminar divulgado pelo Ministério da Educação, em setembro de 2012, que identifica 11 principais mudanças a que deve ser submetido o sistema educacional: ampliar o acesso à educação de nível internacional; assegurar proficiência de todos alunos em malaio e inglês; reforçar o ensino moral; valorizar a carreira docente; realçar a meritocracia e o alto desempenho em todas as escolas; expandir a autonomia de instituições de ensino; promover informatização e acesso à tecnologia da informação; multiplicar parcerias com pais, comunidades e setor privado; melhorar a relação entre investimento *per capita* e rendimento escolar de cada estudante; e, finalmente, aumentar a transparência das instituições envolvidas com educação.

Algumas reformas relevantes já foram empreendidas. A administração do sistema educacional deverá ganhar maior eficiência com a fusão das pastas de Educação e Educação Superior, promovida no início de 2013. A função de Ministro da Educação continuará a ser acumulada pelo Vice-Primeiro-Ministro, Muhyiddin Yassin, agora encarregado de todas as etapas de ensino. Em 2012, foi assegurado incentivo maior a matrículas, mediante a abolição de taxas cobradas para estudantes do primário e secundário, que cobriam despesas com as atividades extracurriculares e material de consumo. As escolas de melhor desempenho já têm sido premiadas pelo governo, com valores superiores a US\$ 220 mil, e diretores e professores, recompensados financeiramente pelo desempenho de seus alunos, com prêmios que chegam a US\$ 2.500. De modo a diminuir a evasão entre povos indígenas e melhorar seu rendimento, experiências bem-sucedidas têm sido feitas, como adaptações curriculares



e programa-piloto de oferecimento de aulas residenciais. O documento também estabelece metas apreciáveis, entre as quais estão, até 2015, taxa de 100% de alfabetização em malaio para estudantes do terceiro ano primário; infraestrutura mínima em todas as escolas (fornecimento de energia elétrica por todo o dia, abastecimento de água tratada e outros), começando pelos estabelecimentos nas áreas mais carentes da Malásia Insular; 92% de alunos em idade própria matriculados em pré-escolas; 98%, no ensino primário; 90%, no secundário inferior; e 85%, no secundário superior.

### UM BALANÇO

São grandes os desafios que se impõem à Malásia na área educacional. A segregação *de facto* no período colonial entre malaios e nativos de Sabah e Sarawak, considerados como “habitantes originais” do território que hoje compõe a Malásia, e chineses e indianos, antes percebidos como mão de obra transitória, deixou legado complexo, que dificulta a construção de uma identidade nacional malásia. Mesmo a campanha governamental favorável à integração e à unidade, sob a bandeira da “1Malaysia”, encontra obstáculos, como a manutenção de pronunciada uniformidade étnica em escolas nacionais e escolas de tipo nacional.

O país logrou significativos avanços, a despeito do desafiador cenário. Desde 1957, como se percebe, obteve relevantes conquistas em áreas como alfabetização, diminuição da evasão escolar e expansão do número de vagas, processo esse que continua, sem graves retrocessos. Como consequência, a Malásia tem também logrado realçar seu perfil econômico, sendo um candidato cada vez mais provável para reproduzir, em um futuro não tão distante, a experiência bem-sucedida de países vizinhos, como a Coreia do Sul. A tradição de seu governo na formulação de planejamento estratégico, ademais, auxilia a compor visão clara quanto ao lugar que o país almeja no mundo – tornar-se plenamente desenvolvido, com



economia fortemente baseada no conhecimento – e orienta, de maneira específica e mediante metas, a atuação de seus agentes públicos, de modo a que tais objetivos tornem-se realidade.

#### BIBLIOGRAFIA UTILIZADA

ANDAYA, Barbara Watson; ANDAYA, Leonard. *A history of Malaysia*. 2. ed. Honolulu: University Of Hawai'i Press, 2001, 416 p.

FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL. *The global competitiveness report 2012-2013: full data edition*. Genebra, 2012, 545 p. Disponível em: <[http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_GlobalCompetitivenessReport\\_2012-13.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport_2012-13.pdf)>. Acesso em 14 de junho de 2013.

MALÁSIA. *Lei 550*. Education Act 1996. Putrajaya: the Commissioner of Law Revision, 2006. Disponível em: <[http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Malaysia/Malaysia\\_Education\\_Act\\_1996.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Malaysia/Malaysia_Education_Act_1996.pdf)>. Acesso em 15 de maio de 2013.

MALÁSIA. Ministério da Educação. *National education blueprint 2013-2025: preliminary report*. Putrajaya, 2012. 268 p. Disponível em: <<http://www.moe.gov.my/userfiles/file/PPP/Preliminary-Blueprint-Eng.pdf>>. Acesso em 20 de maio de 2013.

MALÁSIA. Unidade de Planejamento Econômico. *Tenth Malaysia plan 2011-2015*. Putrajaya, 2010, 429 p.

PANDIAN, Ambigapathy. *Literacy in postcolonial Malaysia*. Journal Of Adolescent & Adult Literacy, Newark, v. 40, n. 5, 1/2/1997, p. 402-404.

**Márcio Guilherme Taschetto Porto** é diplomata e esteve lotado na Embaixada do Brasil em Kuala Lumpur entre 2011 e 2014.

---

# México

---

*Educação básica e ensino médio  
no México: projetos exitosos*



## **Educação básica e ensino médio no México<sup>1</sup>: projetos exitosos**

Marcos Raposo Lopes

Paulo Vassily Chuc

- 1 As escolas de nível básico e médio no México podem ser federais, estaduais e municipais. Contudo, todas estão diretamente subordinadas à Secretaria de Educação Pública (SEP), equivalente ao Ministério da Educação no Brasil.
- 2 Artigo 3º: "Todo indivíduo tem direito a receber educação. O Estado – Federação, Estados e Municípios – ministrarão educação pré-escolar e básica. A educação básica e média superior serão obrigatórias. A educação que ministra o Estado tenderá a desenvolver harmonicamente todas as faculdades do ser humano e fomentará nele, por sua vez, o amor à pátria e a consciência da solidariedade internacional, na independência e na justiça". (A obrigatoriedade da educação média superior foi estabelecida em 2012, através do Decreto Oficial de 9 de fevereiro de 2012). In: *Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos*.

### INTRODUÇÃO

Para se falar sobre a educação no México é preciso retroceder no tempo muitos anos para ir encontrando os indícios do que é considerado como educação na atualidade. É necessário lembrar a evolução que tem tido o país ao longo da sua história, as mudanças substanciais ocorridas desde o Império Mexica, passando pela conquista espanhola onde inicia temporalmente o período colonial até a sua etapa independente (1822), onde já se pode vislumbrar com maior clareza a construção de instituições educativas como tal. Nos primeiros anos de independência, a concepção de educação não é muito clara, mas já no México revolucionário se assentam ideias mais concretas sobre as diretrizes que devia seguir o país na área da educação. Ideias que surgem nas assembleias constitucionais e são plasmadas na Constituição Política Mexicana (1917), concretamente no artigo 3º<sup>2</sup>, onde já se definem os rumos que o país terá de seguir no sentido de construir um projeto de nação, que, por sua vez, deveria passar obrigatoriamente por um projeto de educação.

Durante o Império Mexica, que durou de 1325-1521 d.C. (quando chegam os conquistadores espanhóis), na grande cidade de Tenochtitlán, existiam grandes escolas às quais os jovens iam de acordo com sua faixa social: os filhos dos nobres iam ao *calmécac* (que significa "na linha da casa" ou "na linhagem da casa"), onde eram instruídos em literatura, pintura, relatos históricos e inclusive na administração públi-



ca. Por outro lado, os filhos de famílias (humildes), iam aos *telpochcallis* (que significa “casa de jovens”) onde eram instruídos principalmente no cultivo da terra e em trabalhos que tinham a ver com suportar a dor e crescer a sua resistência. Recebiam, além disso, instrução militar, com o que aprendiam a combater e a usar distintos tipos de armas, eram por isso também conhecidas como “escolas de guerreiros”. Existiam, além desses, outros centros de ensino relacionados com expressões artísticas tais como a *cuicalli* (casa de canto) e a *ichpuchcalli* (casa das donzelas), mais relacionada esta última ao ensino das atividades e tarefas domésticas.

Com a conquista espanhola, o propósito principal em relação à educação foi evangelizar a população indígena com a ideia de ensinar a língua espanhola e salvar suas almas da perdição. É importante apontar que nessa época se instaurou a Real e Pontifícia Universidade do México (1553), uma das primeiras universidades da América.

Concluído o processo de independência em 1822, o México poderia ser considerado, no que diz respeito à educação, um país emergente com um sem-fim de problemas e um atraso considerável. Logo nos primeiros anos do México independente, se retomaram preceitos de um regulamento geral de instrução pública da Corte Espanhola, para iniciar o projeto de educar o país. Nessa etapa, ainda se chegava a ministrar educação em igrejas e associações de beneficência e nas “escolas de primeiras letras” (denominadas assim nessa altura). No ano de 1822, se estabelece a Companhia Lancasteriana, que ajuda a incrementar o número de matriculados nas escolas e a promover aulas de pintura, em razão do que o Estado lhe confere o encargo de dirigir a instrução primária do país durante três anos. Até o estabelecimento do federalismo, foram poucas as mudanças substanciais geradas na área da educação, já que de alguma maneira seguia-se com o ensino tanto da leitura como da escrita, aliados à aritmética e à doutrina cristã. Algumas mudanças importantes vieram com as Leyes de Reforma e as



discussões de Constituição Política em 1857. Nesta primeira metade do século XIX, criaram-se os institutos literários e os institutos e colégios nacionais.

Durante o Porfiriato (1876/1911), o país experimentou um período de crescimento econômico e tranquilidade social que permitiu o avanço no campo educativo. O conceito de “instrução” foi substituído pelo de “educação” que implicava o desenvolvimento harmônico e integral da criança, o que mostraria ser possível ensinar moral sem ensinar religião. A Escola Nacional Preparatória foi uma das glórias da República Restaurada. No entanto, o índice de analfabetismo a finais do Porfiriato era desalentador: mais de 70% da população não sabia ler nem escrever e o regime fracassou na tarefa de levar a escola a todo o povo como desejavam os educadores.

Quando eclode a revolução em 1910, as escolas começam a viver um período de estagnação, onde se misturaram crianças e adultos em estreitos locais que carecem de mobiliário e material de trabalho, sem seguirem um programa ou um calendário estrito. Para os pais, com frequência, a escola era uma instituição alheia. Necessitavam do trabalho dos seus filhos e estes, sem tempo para estudar, acabavam desistindo da escola. Por outro lado, a luta armada, durante a revolução, limitou sobremaneira as experiências educativas. Os professores que haviam se incorporado à luta, com frequência ensinavam as primeiras letras à tropa, enquanto as escolas fechadas eram ocupadas por soldados ou abandonadas pelas crianças que fugiam de epidemias, tomavam as armas ou supriam o trabalho dos seus pais.

Quando a revolução chega ao fim e se elabora a Constituição de 1917, seu artigo 3º declara que a educação elementar seria laica e gratuita e o artigo 31 estabelece a educação básica como obrigatória. Esta reforma constitucional permitiu a criação da Secretaria de Educação Pública (SEP) em 1921.



Os sistemas de educação vigentes no país atualmente são administrados e supervisionados pela SEP. É esta instituição que se encarrega de elaborar, avaliar e promover as políticas públicas de educação no país. A estrutura do sistema educativo mexicano pode ser entrevista nos seguintes quadros:

<b>Educação inicial</b>	
Nível educativo	De 45 dias a cinco anos e 11 meses de idade. Duração: variável, depende da idade de ingresso
Descrição	Serviço educativo para crianças até seis anos de idade
Opções de educação não formal	Estimulação precoce: orfanatos, creches
Opções de educação formal	CENDI (Centro de Desenvolvimento Infantil) *Pré-escolar: público ou privado com certificação
Modalidades	Geral, indígena, cursos comunitários (através do Conselho Nacional de Fomento Educativo – CONAFE)
Propósitos gerais	Potencializar o desenvolvimento integral e harmônico num ambiente rico em experiências formativas, educativas e afetivas que permitam adquirir habilidades, hábitos, valores e desenvolver autonomia, criatividade e atitudes necessárias ao desempenho e desenvolvimento pessoal e social. Exercitação motora, alimentação e higiene.
Disciplinas básicas	A partir do pré-escolar, a educação básica organiza-se em campos formativos: linguagem e comunicação, pensamento matemático, exploração e compreensão do mundo natural e social, desenvolvimento pessoal e para convivência.
Formas de trabalho e enfoque	A proposta pedagógica do pré-escolar sustenta-se na compreensão de algumas características e funções da linguagem escrita. Enfoque: por competências. Para a aprendizagem permanente, o manejo da informação, o manejo de situações, a convivência e a vida em sociedade.
Materiais educativos	Acervos para a biblioteca escolar e a biblioteca de aula. Materiais audiovisuais, multimídia e internet. Materiais e recursos educativos informáticos.
Avaliação	Avaliação qualitativa e por conceitos





Nível educativo	<b>Educação básica</b> De seis a 14 anos Duração: nove anos. No caso do INEA, cinco a seis anos <sup>3</sup> .
Descrição	Serviço educativo para crianças a partir dos seis anos de idade, para a aquisição de conhecimentos fundamentais
Opções de educação não formal	Casas de cultura, aulas de regularização, escoteiros, clubes esportivos, museus, teatros, escolas de idiomas e computação, escolas de preparação para exames de admissão, cursos de verão
Opções de educação formal	*Primária: pública ou privada com certificação. *Secundária: pública ou privada de tipo: secundária técnica, com certificação.
Modalidades	Geral, bilíngue (nas escolas indígenas), Educação para a Vida e para o Trabalho, atenção a crianças trabalhadoras no campo.
Propósitos gerais	Oferecer às crianças e adolescentes um trajeto formativo coerente e de profundidade crescente de acordo com os níveis de desenvolvimento, as necessidades educativas e as expectativas que tem a sociedade mexicana do futuro cidadão.
Disciplinas básicas	Espanhol, Matemática, Exploração da Natureza e da Sociedade, Formação Cívica e Ética, Ciências Naturais, Geografia, História, Inglês, Aprender a Aprender, Disciplina Estatal, Educação Física, Educação Artística
Formas de trabalho e enfoque	Centrar a atenção nos estudantes e nos processos de aprendizagem. Trabalhar em colaboração para gerar a aprendizagem. Enfatizar o desenvolvimento de competências, conseguir os padrões curriculares e as aprendizagens esperados. Enfoque por competências para a aprendizagem permanente: o manejo da informação, o manejo de situações, a convivência e a vida em sociedade.
Materiais educativos	Acervos para a biblioteca escolar e a biblioteca de aula. Materiais audiovisuais, multimídia e internet. Materiais e recursos educativos informáticos. Livros de texto gratuitos. Objetos de aprendizagem. Plataformas tecnológicas com <i>software</i> educativo.
Avaliação	O docente é encarregado da avaliação da aprendizagem dos alunos e quem realiza o seguimento. Cria oportunidades de aprendizagem e faz modificações na sua prática para que os alunos atinjam os objetivos estabelecidos no plano e nos programas de estudo.

3 O INEA é o Instituto Nacional para a Educação de Adultos. Os cursos oferecidos são intensivos, por isso sua menor duração.



**Ensino Médio**

Nível educativo 15 a 18 anos  
Duração: três anos (INEA, 2 anos)

Descrição	Período de estudo entre dois e três anos no sistema escolarizado, pelo que se adquirem competências acadêmicas médias para aceder à educação superior
Opções de educação não formal	Casas de cultura, aulas de regularização, escoteiros, clubes esportivos, museus, teatros, escolas de idiomas, computação, escolas de preparação para exames de admissão, cursos de verão
Opções de educação formal	*Bacharelado: público ou privado de tipo: propedêutico, tecnológico, INBA, Certificação.
Modalidades	Geral, técnico ou <i>on-line</i>
Propósitos gerais	Oportunidades de aprendizagem com qualidade independentemente do nível econômico, social ou local de residência. O bacharelato propicia a aquisição de conhecimentos, métodos e linguagens necessários para cursar estudos superiores, além de preparar o aluno para o desempenho de alguma atividade produtiva.
Disciplinas básicas	Matemática, Química, Informática, Ética, Orientação Educativa, Física, História, Psicologia, Biologia, Literatura, Etimologias Greco-Latinas
Formas de trabalho e enfoque	Enfoque da qualidade do ensino médio é gerar serviços educativos de acordo com os requerimentos dos educandos e as necessidades da sociedade.
Materiais educativos	Acervos para a biblioteca escolar e a biblioteca de aula. Materiais audiovisuais, multimídia e internet. Materiais e recursos educativos informáticos. Livros de texto gratuitos. Planos de aula. Plataformas tecnológicas com <i>software</i> educativo.
Avaliação	Este enfoque sugere obter evidências e oferecer <i>feedback</i> aos alunos ao longo da sua formação. Para que se cumpram os seus propósitos, requer compreender como potencializar as conquistas e como combater as dificuldades. Por isso, o docente terá de mostrar aos estudantes meios de superar suas dificuldades.

Fonte: Secretaria de Educação Pública (SEP), 2012



Por se tratar de um tema bastante vasto, para a realização deste artigo optou-se por privilegiar as iniciativas sobressalentes, que abarcam tanto a educação básica como o ensino médio, e que possam servir de exemplo e inspiração para a melhoria dos serviços educativos em geral. Obviamente que o México, como toda América Latina, possui muitos obstáculos a vencer nesse campo, mas também apresenta ideias importantes para oferecer, como as que seguem.

#### FORMAÇÃO PROFISSIONAL<sup>4</sup>

Na década de 1990 são implementados o Programa Nacional para a Atualização Permanente de Professores de Educação Básica em Serviço (PRONAP) e o Programa para a Transformação e o Fortalecimento Acadêmico das Escolas Normais, com a finalidade de impulsionar a modernização da formação inicial dos professores de educação básica. Na mesma esteira, logra-se também, nessa época, estabelecer o Programa Nacional de Magistério, que instaura um sistema de estímulos econômicos com o propósito de fomentar a profissionalização e atualização dos professores, assim como o aproveitamento escolar de seus alunos.

A partir desses antecedentes, conforma-se o Sistema Nacional de Formação Contínua e Superação Profissional de Professores (SFCSP), que representa um conjunto de instituições, organismos, serviços, produtos e relações articulados e regulados pela SEP sob a direção das autoridades estatais, com alto grau de adaptabilidade às necessidades e condições locais. Tal sistema impulsiona a profissionalização dos professores em serviço, melhorando a qualidade e a equidade dos serviços de Educação Básica do país.

Como possui um alcance nacional, esse sistema traz enfoque integrador e articulador, já que aplica uma política de formação contínua orientada a um mesmo fim para todas as instituições participantes. É normativo, garantindo a qualidade e a pertinência dos cursos oferecidos aos professores<sup>5</sup>.

4 A Universidade Pedagógica Nacional, onde se ofereceram os primeiros cursos de capacitação de professores, foi criada pelo Estado em 1979.

5 SECRETARIA NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Sistema Nacional de Formación Continúa Superación Profesional de Maestros en Servicio*, 2008.



## EDUCAÇÃO INTERCULTURAL BILÍNGUE<sup>6</sup>

No México, o tema da interculturalidade na educação é iniludível. Calcula-se que 12% da população é formada por indígenas, o que representa cerca de 14 milhões de pessoas. Indo além dos números, que falam por si só, as manifestações culturais indígenas estão entranhadas no cotidiano da sociedade mexicana. Para reconhecer de maneira pública e institucional esse fato, a Secretaria de Educação Pública, por meio do Acordo 592/2011, incluiu a língua indígena como matéria que deve ser cursada por todas as crianças das escolas primárias indígenas<sup>7</sup>. Esse acordo contempla a metodologia de como os conhecimentos e as línguas indígenas deverão ser trabalhados, com base no conceito de contextualização da aprendizagem (partir de elementos da identidade do discente como indígena) e diversificação de conteúdos (vincular os saberes próprios de cada cultura com os programas de estudos nacionais). Resultado de ampla discussão, a inclusão da língua indígena está sendo feita de maneira sólida e estruturada, pois os responsáveis pela elaboração dos programas de estudos e materiais são os próprios professores indígenas, que contam com assessoria de especialistas na criação de currículos. O desenho, implementação e avaliação das ações resultantes desse acordo estão a cargo da Direção Geral de Educação Indígena (DGEI), criada em 1978, como resultado de longo processo de incorporação dos indígenas ao projeto de nação.

6 Catorze milhões de indígenas representam 12% da população do México. Destes, 2,5 milhões são crianças em idade escolar que frequentam cada uma das 22 mil escolas indígenas existentes, onde trabalham 57 mil professores, dos quais 65% contam com licenciatura. In: PEREZ HERNANDEZ, I. "Una educación integral, equitativa y suficiente". Entrevista a Rosalinda Morales Garza. In: *Az Revista de Educación y Cultura*, México: Zenago Editores, S.C, 2012.

7 As escolas indígenas existiam anteriormente ao acordo, mas não estava contemplada em seus planos de estudos a língua indígena como disciplina.

8 Trata-se das crianças que acompanham seus pais nos deslocamentos pelo país nos períodos de colheita.

## PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA CRIANÇAS MIGRANTES TRABALHADORAS NO CAMPO<sup>8</sup>

A realidade das crianças mexicanas que trabalham no campo tem nesses programas marco inicial de transformação. Em 1989, a Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDESOL) decide criar um programa concernente às especificidades desse grupo de crianças que, pela dinâmica de sobrevivência de suas famílias, não conseguiam frequentar uma



instituição escolar. O programa “Niños Jornaleros” foi desenhado com a participação direta dos “promotores culturais”, agentes governamentais que acompanham as famílias migrantes, estudando suas necessidades e carências, e que passam os dias no campo com os trabalhadores rurais. Esses agentes realizavam censos nos acampamentos e os dados foram sendo paulatinamente agrupados em forma de diagnósticos. No período em que os trabalhadores migrantes regressavam a suas comunidades de origem, os promotores sistematizavam as informações e localizavam as demandas da população. Esse material sistematizado era a principal fonte de informação que alimentava o desenho do programa. Tal estratégia, baseada na pesquisa-ação, bastante nova no âmbito dos programas educativos e sociais no México, permitiu tanto obter a informação necessária de forma substancial, quanto realizar movimento de retroalimentação com os usuários.

Na época da criação do programa, era impossível a uma criança trabalhadora rural migrante completar um ciclo escolar, pois este começava em agosto e sua família deveria migrar em outubro. Chegavam, então, aos estados do norte onde iriam trabalhar com o ciclo escolar já bem avançado, o que os impedia de inscrever-se. Para lograr atender essa população, foi criado um modelo educativo especial dividido em módulos que o aluno podia cursar tanto nos estados onde sua família iria trabalhar, quanto em sua cidade de origem, terminados os meses de colheita. Esse modelo foi uma criação conjunta da SEDESOL, do Conselho Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) e do Instituto Nacional de Educação para Adultos (INEA), a partir dos diagnósticos de campo. Como essas famílias não podiam prescindir dos escassos recursos derivados do trabalho das crianças, o que se propôs foi que os menores entre seis e 14 anos deixassem a atividade laboral e recebessem uma bolsa do programa “Oportunidades” (do governo federal) e apoio alimentar (uma cesta básica) para avançar na conclusão dos módulos do programa. Os adolescentes de 14 a 18 anos deveriam trabalhar somente quatro horas por dia para continuar estudando<sup>9</sup>.

9 DUARTE, A.G. *Políticas Sociales de Atención a Niños Trabajadores: comparaciones entre Brasil y México*. Faculdade de Ciências Sociais, UNAM, México, 2007, pp. 216-219.



Em 1998, é criado o Programa de Educação Básica e Ensino Médio para Meninos e Meninas de Famílias Trabalhadoras Agrícolas Migrantes (PRONIM), para operacionalizar a política do governo federal com vistas a oferecer educação básica de inclusão, reconhecendo a heterogeneidade dos grupos, línguas e culturas. Esse programa conseguiu, em 2012, atender a 75 mil estudantes, além de avançar na metodologia que permite ao aluno ter um boletim de notas único inserido em uma base de dados comum, que pode ser acessada em todo o país. O êxito do programa se deve também ao fato de ter conseguido incorporar, de maneira sistemática, em seu funcionamento outras instituições, como o Instituto de Seguro Social, o Instituto Nacional de Mulheres, a SEDESOL, a Secretaria de Saúde, a Secretaria de Trabalho e inclusive a Secretaria de Relações Exteriores<sup>10</sup>.

### PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA

O programa “Abrindo escolas para a equidade” (SEP e Organização dos Estados Ibero-Americanos – OEI – México)<sup>11</sup>, em operação desde 2008 em 119 escolas de cinco estados mexicanos (Chihuahua, Durango, Estado do México, Guerrero e Jalisco), sustenta-se em experiências que demonstram ser a abertura das escolas nos fins de semana, com oferta de atividades culturais, esportivas e formativas, muito significativa na diminuição da violência, bem como na melhoria dos logros educativos. Espera-se conseguir também, através desse programa, que as comunidades educativas elevem seu conhecimento acerca dos direitos dos jovens e que os atores escolares adquiram práticas sociais mais equitativas com respeito aos direitos das minorias e à aceitação da diversidade. Partindo da elaboração de um diagnóstico participativo na escola, busca-se conhecer a situação de violência, bem como abrir espaço de reflexão sobre o tema por parte da comunidade educativa, como primeiro passo para a mudança de comportamento com relação às práticas sociais violentas.

10 Informações retiradas da página: [www.basica.sep.gob.mx/dgei/](http://www.basica.sep.gob.mx/dgei/).

11 Informações retiradas da página: [www.escuelasparalaequidad.org.mx](http://www.escuelasparalaequidad.org.mx).



Nesse projeto, as jornadas de cada fim de semana são definidas pela comunidade em conjunto com as organizações que apoiam a iniciativa nas escolas. Está aberta a possibilidade de que empresas ou doadores colaborem com aportes financeiros para a realização das jornadas, bem como para que voluntários da comunidade se integrem à organização das atividades.

### PROGRAMAS NACIONAIS DE FOMENTO À LEITURA

Este é um tema presente na agenda educativa do México desde o início do século XX. Impulsionada pela emblemática figura de José Vasconcelos na década de 1920, a ampliação das bibliotecas públicas e a dotação de acervos por parte do poder público segue no México um movimento ascendente dirigido pela SEP. A secretaria tem como um dos principais eixos de trabalho facilitar o acesso aos livros nas escolas públicas. Uma das primeiras grandes ações foi a de proporcionar de forma ampla e gratuita livros de textos em uma época em que estes eram caros e escassos. Em 1959, com o Plano de Onze Anos, a SEP assume a responsabilidade de entregar gratuitamente os livros de texto às escolas oficiais de educação básica e ensino médio. Nas décadas de 1970 e 80, o México viveu uma expansão dos projetos de popularização do conhecimento por meio da promoção da leitura, ao mesmo tempo em que o programa de livros gratuitos se consolidava.

Em 1986, foi criado o Programa “Rincones de Lectura”<sup>12</sup> (1986-2000), que consistia em disponibilizar um acervo de livros de literatura, prévia e rigorosamente selecionado, à disposição dos alunos, pais e professores em todas as escolas do país.

No ano 2000, quando ocorre a mudança de partido no governo federal depois de 70 anos ininterruptos, surgem mudanças na administração pública que afetam a política educacional no que diz respeito ao ensino médio e à educação básica. Uma delas é

12 A tradução ao português poderia ser “Cantinhos de Leitura”.



a decisão tomada pela SEP de ampliar as ações de formação de leitores. É criado o Programa Biblioteca de Aula, como uma ampliação dos “Rincones de Lectura”, agora com o ambicioso objetivo de dotar cada sala de cada escola pública de um pequeno acervo (que cresce a cada ano) de livros de literatura e informativos<sup>13</sup>.

Nesse contexto, surge o Programa Nacional de Leitura (PNL), implementado em 2002 e que possui como propósito fundamental “a formação de leitores e escritores autônomos nas escolas de educação básica e de ensino médio do país”<sup>14</sup>. Como um programa de alcance nacional, sua cobertura abarca alunos, professores, bibliotecários e diretores das 164.632 escolas de educação básica, assim como as 271 escolas públicas normalistas e os 548 Centros de Professores existentes no México. Esta informação numérica permite ter uma ideia da magnitude e da importância do programa e também seu cuidado em incorporar os aprendizes de professores nessa ação. Por ser um programa nacional, conta com uma estruturação central básica, que estabelece linhas condutoras de ação e estratégias gerais. No entanto, o desenho e a operação das ações específicas estão a cargo das coordenações estaduais, conformadas segundo regras específicas para esse fim. Cada comissão deve enviar à Direção Geral de Materiais Educativos sua proposta de orçamento, a qual é avaliada e deve ser aprovada para que os recursos sejam liberados.

Por parte da sociedade civil também há um movimento significativo em prol da formação de leitores e que mantém um diálogo constante com as instituições públicas. O Conselho Nacional para a Cultura e as Artes (CONACULTA), equivalente ao Ministério da Cultura do Brasil, através do Prêmio México<sup>15</sup>, consegue articular e dar a conhecer iniciativas destacadas de todas as partes do país nessa área, além de trabalhar com a SEP de maneira conjunta em programas como PLN e Bibliotecas de Aula e Escolares.

13 Entre 2002 e 2006, no processo de seleção de livros para as escolas, participam organizações civis que se dedicam a promover a leitura. Isso possibilitou a participação tanto de especialistas acadêmicos como de professores. A partir de 2007, o processo de seleção dos livros está a cargo da Universidade Pedagógica Nacional.

14 SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Reglas de Operación del Programa Nacional de Lectura*. Diário Oficial de 17 de março de 2006, México DF.

15 Este prêmio, instituído em 2009, propicia conhecer inúmeras experiências realizadas em distintos âmbitos em torno do fomento à leitura. Constitui-se em um instrumento privilegiado de aglutinação e socialização de ideais geradoras que são exemplos a seguir neste campo.





## AVALIAÇÃO EDUCATIVA

Desde a década de 1970, a SEP realiza avaliações do sistema educativo em todo o país, com ênfase na educação básica e no ensino médio. Nos anos 1990, esse processo foi fortalecido pela participação do México em projetos de avaliação como o “Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa” (LLECE) e o “Program for International Student Assessment” (PISA). A partir dessas experiências, se começou a gestar o Instituto Nacional de Avaliação Educativa (INEE), instituído por decreto em 8 de agosto de 2002<sup>16</sup>. Passados dez anos de sua criação, as funções desse instituto foram ampliadas para garantir a atribuição de avaliar os níveis educativos desde a pré-escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo o México um país com uma diversidade cultural tão ampla e distinta (como o Brasil) e com um contingente populacional que supera os 100 milhões, a tarefa de construir um sistema educativo público que consiga garantir o direito à educação básica e ao ensino médio de qualidade apresenta diversos desafios. A isso se somam as limitações orçamentárias de que padece a nação, por seu caráter de país em desenvolvimento. Entretanto, buscou-se indicar ao longo deste texto os inúmeros esforços para corrigir distorções históricas e desenvolver uma educação de qualidade no país.

Nesse sentido, cabe ressaltar a Reforma Educativa Integral da Educação Básica<sup>17</sup>, aprovada em 2012, que logrou incorporar ao artigo 30 da Constituição a obrigatoriedade da educação básica e média, o que representa um passo fundamental na ampliação das responsabilidades do Estado e do avanço dos direitos dos cidadãos. Essa reforma introduz ainda a criação de escolas de tempo integral (de seis a oito horas), conforme permita o orçamento público, e implementa a distribuição de alimentos<sup>18</sup> nos estados de maior pobreza, o que representa um

16 Página oficial do INEE:  
[www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx).

17 Reforma Integral a Educação Básica 2012. Disponível em: [www.basica.sep.gob.mx/reformaintegral](http://www.basica.sep.gob.mx/reformaintegral).

18 Ao mesmo tempo em que proíbe a venda de comidas industrializadas e de baixo valor nutritivo nas escolas. No México não existe um programa de distribuição de merenda escolar similar ao do Brasil.



salto qualitativo muito importe no sentido de apoiar o processo de aprendizagem e de permanência das crianças na escola.

Ademais, com a posse do novo governo, em dezembro de 2012, o país busca nova reforma educacional, que visa principalmente à educação média e ao ensino básico (com ênfase na avaliação dos professores), reforma essa que ainda não foi completamente implementada, por ter gerado diversas discussões envolvendo o sindicato dos professores, os intelectuais, as ONGs etc. Observa-se, contudo, que, a despeito dos esforços, das iniciativas exitosas e das propostas reformistas, ainda é grande o desafio de uma educação abrangente e de qualidade no país. E só o futuro dirá se tais projetos lograrão o objetivo almejado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUARTE, A.G. *Políticas Sociales de Atención a Niños Trabajadores: comparaciones entre Brasil y México*. Faculdade de Ciências Sociais, UNAM, México, 2007, pp. 216-219.

ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. *Constitución Política de los Estados Mexicanos*.

ORNELAS, C. *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

PEREZ HERNANDEZ, I. "Una educación integral, equitativa y suficiente". Entrevista a Rosalinda Morales Garza. In: *Az Revista de Educación y Cultura*. México: Zenago Editores, S.C, 2012.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Reglas de Operación del Programa Nacional de Lectura*. Diálogo Oficial de 17 de março de 2006, México.

TANCK, D. (Coord.). *Historia mínima de la educación en México*, México: El Colegio de México, A.C, 2011.



### Outras fontes

ESCUELAS PARA LA EQUIDAD. Disponível em: [www.escuelasparalaequidad.org.mx](http://www.escuelasparalaequidad.org.mx).

HERNÁNDEZ, G. *Calidad de la educación media en México*. 2009. Disponível em: <http://www.eumed.net/rev/ced/05/ghs.htm>.

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. Disponível em [www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx).

Reforma Integral de la Educación Básica. 2012. Disponível em: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/primaria/plan/PlanEstudios.pdf>.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Disponível em: [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/educacion\\_por\\_niveles](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/educacion_por_niveles).

\_\_\_\_\_. [www.basica.sep.gob.mx/dgei/](http://www.basica.sep.gob.mx/dgei/).

\_\_\_\_\_. *Sistema Nacional de Formación Continua Superación Profesional de Maestros en Servicio*. 2008.

**Marcos Raposo Lopes** é Embaixador do Brasil na Cidade do México.

**Paulo Vassily Chuc** é diplomata e esteve lotado na Embaixada do Brasil na Cidade do México entre 2011 e 2013.

---

# ***Noruega***

---

*Educação básica e ensino médio na Noruega*



## *Educação básica e ensino médio na Noruega*

Silvia Ramos Dreys

A política educativa norueguesa tem raízes no princípio dos direitos iguais à educação para todos os membros da sociedade, sem relevância para as origens sociais e culturais ou o local da Noruega em que vivem. É papel das escolas transmitir conhecimentos e cultura, assim como promover a mobilidade social e proporcionar uma base para a criação de riqueza e assistência social para todos.

O grande objetivo geral da política norueguesa de educação é abrir a todos iguais oportunidades, independentemente da localização geográfica, do estatuto econômico, social ou cultural, do gênero, habilitando os cidadãos com uma educação/formação adaptada às suas capacidades e necessidades individuais.

O ensino nas escolas norueguesas deve adaptar-se às capacidades e aptidões de cada aluno. Encontra-se disponível ensino especial para as pessoas com deficiência ou para quem tenha necessidades especiais e que sejam de outra forma incapazes de participar das atividades de ensino escolar normais. Como resultado do aumento da imigração, o número de alunos pertencentes a minorias linguísticas está aumentando. A política norueguesa de ensino estipula que seja dada consideração às necessidades especiais dos alunos provenientes de minorias linguísticas, de modo a melhor capacitá-los para a conclusão do ensino secundário, para o prosseguimento de estudos superiores e para o emprego.

Em termos setoriais, os conselhos municipais são responsáveis pelas escolas primárias e secundárias inferiores, cabendo aos conselhos dos condados a responsabilidade pelas escolas secundárias superiores.



A responsabilidade geral por todos os níveis de educação pertence ao Ministério da Educação, Pesquisa e Assuntos Religiosos. Dele ficam apenas de fora a formação agrícola e a medicina veterinária, integradas no âmbito das competências do Ministério da Agricultura, e a educação pré-escolar, gerida pelo Ministério para a Infância e para a Família.

O Storting (parlamento norueguês) e o governo são responsáveis por especificar os objetivos e por estabelecer os quadros orçamentários para o setor de ensino. O Ministério da Educação e da Pesquisa é a agência administrativa que tem a seu cargo as questões educativas, sendo responsável pela implementação da política educativa nacional. A Noruega tem um sistema de ensino unificado com base num padrão comum. Foi introduzido um currículo nacional para ajudar a garantir que os padrões educativos governamentais sejam cumpridos.

A partir de 1975, a lei sobre o ensino para crianças com necessidades especiais foi integrada na legislação do ensino obrigatório, passando a competir aos municípios a responsabilidade de colocar à disposição de todos os alunos em idade de escolaridade obrigatória um ensino especial ou adaptado, de preferência organizado nas comunidades de residência dos estudantes.

A educação é obrigatória e gratuita para crianças e adolescentes de seis a 16 anos, e todos os jovens entre 16 e 19 anos têm o direito legal de três anos de ensino médio.

O ensino obrigatório na Noruega é composto por dez anos e abrange o ensino primário (sete anos) e secundário inferior (três anos). A responsabilidade de garantir que um ensino apropriado esteja acessível às crianças, aos jovens e aos adultos em todos os municípios e condados foi atribuída às autoridades educativas da administração local. Cada município tem a seu cargo o funcionamento das escolas primárias, ao passo que as escolas secundárias inferiores são geridas no nível dos condados.



O setor de ensino superior abrange programas educativos nas universidades e escolas superiores. A admissão nos referidos programas cumpre a contingência de conclusão de três anos de ensino secundário superior. Com a exceção de um número pequeno de institutos de gestão privada, todas as instituições de ensino superior são geridas pelo Estado. No entanto, cada instituição goza de um amplo grau de autonomia acadêmica e administrativa.

A educação é essencialmente pública, embora exista um setor privado, tanto ao nível dos ensinos primário e secundário (inferior e superior) como para o ensino superior. Este setor é considerado como suplementar do ensino público, oferecendo alternativas educativas ou abordagens ideológicas de educação (Montessori, Steiner etc.), mas é subsidiado pelo Estado em cerca de 75% a 85% do orçamento das instituições.

Escolas privadas independentes funcionam como um suplemento ao sistema de ensino público. A Direção Geral do Ensino Primário e Secundário autoriza essas escolas de acordo com critérios de qualidade estipulados. Os programas acadêmicos em escolas independentes têm de satisfazer os requisitos estabelecidos pela legislação relevante. As escolas privadas independentes autorizadas podem candidatar-se a fundos governamentais.

Há escolas privadas em todos os níveis educacionais. As escolas privadas dentro da Lei de Escolas Independentes recebem apoio do poder público. A maioria das escolas particulares são escolas religiosas ou escolas com programa de educação alternativa. Todas as escolas privadas devem seguir o currículo das escolas públicas. Aproximadamente 2% das crianças em escolas primárias e de 5% dos estudantes do ensino secundário estão em escolas privadas (2005). Há também faculdades particulares.

O ensino obrigatório na Noruega é gratuito até o ensino secundário superior, inclusive. As taxas dos programas de ensino superior nas institui-



ções geridas pelo Estado são em geral mínimas. O Crédito Estatal para a Educação foi fundado em 1947 e fornece empréstimos aos alunos e bolsas para subsistência a quem frequente programas de ensino superior. Também é proporcionado apoio a estudantes noruegueses que desejem continuar parte ou toda a sua educação no estrangeiro.

## HISTÓRIA

A escolarização universal para as crianças foi introduzida na Noruega há 250 anos. Em 1889, sete anos de escolaridade eram obrigatórios; em 1969, a obrigatoriedade passou a ser de nove anos e, em 1997, dez anos.

A escola organizada na Noruega remonta à Idade Média. Pouco depois que a Noruega tornou-se um arcebispado independente (1152), foram estabelecidas as escolas para a formação de sacerdotes em Trondheim, Oslo e Bergen. Depois da Reforma foi seguida uma ordenança da igreja dinamarquesa (1539), que também foi aplicada na Noruega. As escolas religiosas catedráticas foram convertidas em escolas latinas (escola onde o aluno aprende a leitura, escrita e aritmética) e foi necessário que cada município tivesse uma “escola latina”. Também crianças plebeias seriam ensinadas no cristianismo. Na prática esses preceitos deram resultados modestos.

Com o crescente poder do Estado e do pietismo religioso em 1700, a administração central passou a ficar seriamente interessada na educação e na formação. Foram criados novos estatutos da universidade (1732), para o ensino superior (1739), a regulamentação da Confirmação (1736) e faculdades de Direito no país (1739). Nas escolas públicas davam-se aulas de cristianismo, leitura, escrita e aritmética – as duas últimas voluntárias. Ao longo dos anos 1700 e 1800, o número de analfabetos diminuiu significativamente. Escolas latinas eram procuradas por poucos e ensinavam línguas clássicas, literatura e história, ao lado do cristianismo.





Já em 1700 passaram a vir, no entanto, línguas, geografia e história moderna no currículo. A partir dessas escolas e da Universidade de Copenhague, que também possuiu alunos da Noruega, vieram funcionários e outros líderes da Igreja e do Estado. Em várias cidades, escolas civis foram também estabelecidas, com a intenção de preparar estudantes para a vida prática. Por decreto de 1809, as escolas latinas foram convertidas em “escolas de estudiosos”. A avaliação de alunos, que se formavam no colegial, estava no âmbito do domínio dinamarquês até 1883.

Em 1811, a Noruega passou a ter a sua própria universidade. Ela iniciou suas operações em 1813. Em 1814 cresceu a exigência de que as escolas públicas fossem melhoradas. Inicialmente, se conduziu o trabalho da lei de 1827 sobre escolas públicas. Essa lei ordenou que deveria ser fixada escola em todas as regiões que tivessem pelo menos 30 trabalhadores. Caso contrário, o estudante deveria frequentar a escola em região vizinha. A obrigação de ir para a escola ia dos sete ou oito anos de idade até que a criança fosse confirmada (15 anos), e deveria haver pelo menos dois meses de estudo por ano. Em 1848, a lei para a escola pública cumpria seus objetivos e se ampliava. Novos temas, tais como o bordado para meninas e ginástica para meninos puderam ser incluídos no currículo, e o tempo de ensino foi, em muitas cidades, estendido para 18-24 horas por semana. O ano escolar passou a ser de 45 semanas.

Em 1864, a primeira escola interna para educação secundária superior norueguesa foi fundada. O entusiasmo pela educação pública levou à fundação da Sociedade para a Promoção da Escola Interna Superior (1851).

A escola agrícola foi a primeira escola profissional do país. Na década de 1840, havia escolas agrícolas em quase todas as províncias. Após um período de estagnação, tais escolas voltaram a ter desempenho em 1890.



O acesso das mulheres à educação expandiu-se. Em 1882, as mulheres receberam o direito à formação no ensino médio e, em 1884, acesso a todos os exames oficiais. As professoras também tiveram acesso ao ensino fundamental e, em 1890, foram inauguradas escolas para mulheres. Quase ao mesmo tempo, também escolas de formação profissional foram abertas. A lei de 1896 criou uma escola pública para meninas e meninos. Escolas para meninas desapareceram depois de 1900.

Algumas escolas para crianças com deficiência foram criadas em 1800. Em 1881, a primeira lei sobre escolas para crianças portadoras de necessidades especiais foi criada. A lei incluiu surdos, cegos e deficientes mentais, e as escolas poderiam ser tanto escolas públicas ou privadas com financiamento público. A lei foi revista em 1915 e, em 1951, expandiu-se para incluir crianças com problemas de fala, leitura e escrita, além de crianças com problemas comportamentais. O Estado tinha a obrigação de criar o número necessário de escolas.

As leis do ensino fundamental foram revistas em 1936. Em 1959 foi criada uma lei comum sobre o ensino primário para o país. Em ambas as ocasiões foram reforçadas as bases elementares das escolas. Em 1959, foi dada a possibilidade de se adotar nove anos de escolaridade, e em 1969, os nove anos tornaram-se obrigatórios para o primário.

Após a Segunda Guerra Mundial, ocorreu uma substancial expansão de escolas profissionais e técnicas. Faculdades de engenharia do governo e escolas profissionalizantes foram organizadas.

O século XX foi marcado pela crescente demanda de vagas por alunos para o ensino secundário inferior e superior. O crescimento tem sido particularmente forte desde 1960, e tem sido muito maior para as mulheres do que para os homens. Desde 1975, houve mais mulheres do que homens entre aqueles que terminaram o ensino secundário e, em 2004, a proporção de mulheres no ensino superior era de



cerca de 60%. O nível de escolaridade da população aumentou acentuadamente em finais de 1900. Em 2004, aproximadamente 83% da população entre 25-64 anos tinham educação para além da escola primária, 56% com mais de 16 anos tinham o ensino secundário e 22% tinham cursado uma universidade ou faculdade. Houve um aumento de 70% no número de alunos alfabetizados desde 1990.

#### ALGUNS ANOS IMPORTANTES NA HISTÓRIA DA ESCOLA NORUEGUESA

- **1739** Primeiro regulamento sobre escola na Noruega. Introduzida escola pública a partir de sete anos de idade até a formatura;
- **1750** Escola matemática livre em Christiania (Academia Militar) é criada;
- **1757** Seminário de Kongsberg;
- **1811** Universidade de Oslo é criada;
- **1818** National Academy of Art and Design é criada;
- **1826** Primeira faculdade para professores públicos é criada em Trondenes, Harstad;
- **1859** Escola Superior de Agricultura é criada;
- **1869** Lei-Superior nas Escolas Públicas. Ensino primário de seis anos e médio de três anos;
- **1870** Escola Central de Ginástica e Utilização de Armas é criada;
- **1881** Primeira Lei sobre escolas para crianças com deficiência;
- **1882** Mulheres passam a ter o direito a formatura no ensino médio;



- **1889** Ensino fundamental de sete anos para todas as esferas da sociedade;
- **1890** Mulheres estão autorizados a ensinar em escolas públicas;
- **1896** Lei de escolas superiores. Ensino médio de quatro anos após a escola primária de cinco anos;
- **1909** Academia Nacional é criada;
- **1910** Instituto Norueguês de Tecnologia é criado;
- **1922** A formação de professores noruegueses é estabelecida;
- **1935** Lei de escolas superiores. Introduz escola secundária de três anos;
- **1936** NHH é estabelecido;
- **1946** Universidade de Bergen é criada;
- **1959** Lei comum sobre escola primária para a cidade e o campo;
- **1964** Lei de escolas e faculdades;
- **1968** Universidade de Tromsø e Universidade de Trondheim são criadas;
- **1969** Lei do ensino primário. Introduz a escolaridade obrigatória de nove anos. As primeiras escolas do distrito são criadas;
- **1974** Lei do ensino secundário. Escolas de ensino médio e profissional e técnica são coordenadas com ensino médio;
- **1975** Ensino fundamental revisto. A responsabilidade educacional pelas crianças com deficiências é transferida para os municípios;



- **1994** Direito à educação secundária de três anos para todos os jovens com idades entre 16-19 anos (Reform 94);
- **1995** Lei comum para toda a educação superior pública;
- **1996** Universidade Norueguesa de Ciência é estabelecida;
- **1997** Primário com sete anos e secundário inferior com três anos para escolares de seis anos de idade (Reform 97);
- **1998** Reforma de Competência garante a adultos melhores oportunidades de formação e aumento de competência;
- **2003** Reforma da Educação Superior (Reforma qualidade). Nova organização do estudo e estrutura de graus;
- **2005** A Noruega tem duas novas universidades: a Universidade de Stavanger e Universidade Norueguesa de Ciências da Vida;
- **2006** Reforma do ensino fundamental de 13 anos (Conhecimento). Novos currículos em todas as disciplinas.

## A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA NORUEGA

### Jardins de infância

Jardins de infância são administrados pelo Ministério da Educação, mas a responsabilidade pela operação é dos municípios. Muitas creches são geridas por particulares. Estes estão sujeitos ao controle municipal e também podem obter aconselhamento local. O Estado cobre 35-40% do custo das creches da comunidade e os pais pagam o restante.



Aproximadamente 54% das crianças entre zero e seis anos frequentam o jardim de infância (2001).

### Educação primária e secundária inferior

Em 1969, o parlamento (Storting) aprovou a Lei da Educação que definia como objetivos fundamentais o desenvolvimento das capacidades mentais e físicas dos alunos, fornecendo-lhes a oportunidade de adquirirem conhecimento geral, de modo a tornarem-se seres humanos úteis e independentes na família e na sociedade; a promoção da liberdade intelectual e da tolerância para a criação de um bom clima de cooperação entre professores e alunos e entre a escola e as famílias.

A educação primária de dez anos é obrigatória e gratuita para crianças e adolescentes entre seis e 16 anos. Ela é dividida em ensino primário (1º ao 7º ano) e ensino secundário inferior (8º ao 10º ano). A formação de escola primária é baseada no currículo para o ensino primário e secundário, que foi introduzido ao longo de um período de três anos a partir do ano letivo de 2006/07. A educação primária é baseada no princípio unitário, igual e de educação para todos, em um sistema escolar coordenado.

O direito à educação primária aplica-se a todas as crianças que residem na Noruega por mais de três meses. Todos os alunos com uma língua materna diferente do norueguês ou Sami têm direito ao ensino especial, até que possam seguir o ensino normal nas escolas. Todos os municípios devem ter um programa pós-escolar (SFO) para os alunos do 1º ao 4º ano.

Disciplinas escolares no primário e secundário: Conhecimento Cristão e Religioso e Educação Ética, Norueguês, Matemática, Estudos Sociais, Arte e Artesanato, Ciência e Meio Ambiente, Inglês (obrigatório a partir do nível primário), Música, Economia Doméstica, Educação Física.



Além das disciplinas obrigatórias, os alunos nos níveis secundário inferior são obrigados a escolher uma das seguintes opções:

- Segunda língua estrangeira: os alunos podem escolher uma língua estrangeira, além de inglês, ou seja, alemão ou francês ou outra língua em função das necessidades locais ou regionais;
- Estudo da língua complementar: os alunos podem escolher adicionalmente estudo aprofundado de uma língua da qual já possuem conhecimento básico;
- Trabalho de projeto prático: atividade planejada em colaboração com os alunos.

Para os alunos com deficiência auditiva, os currículos foram criados para a linguagem de sinais norueguesa como primeira língua. Existe ainda o estudo complementar, com os programas especiais em Norueguês, Inglês e Drama e Ritmos, para esses alunos.

### Educação ensino médio – secundária superior

De acordo com a lei de 1974 para a Educação Secundária Superior, os grandes objetivos deste nível de educação consistem

*na preparação dos estudantes para o trabalho e o serviço na comunidade; na construção de uma base para a continuação dos seus estudos; no apoio ao estudante individual para o seu desenvolvimento pessoal; na promoção de direitos e de oportunidades iguais, de liberdade intelectual e de tolerância, de uma consciência ecológica e de responsabilidade internacional mútua.*



A educação secundária desenvolve-se em duas grandes áreas de estudos:

- a. Estudos gerais, ou *curriculum* geral, com a seguinte estruturação: 1º ano – Curso Básico; 2º ano – Curso Avançado I; 3º ano – Curso Avançado II. A aprovação conduz a um Certificado de Educação Secundária Superior;
- b. Estudos gerais e vocacionais, ou *curriculum* geral e vocacional, assim organizados: 1º ano – Curso Básico; 2º ano – Curso Avançado I; 3º ano – Curso Avançado II ou Formação Laboral, Prática/Aprendizagem (1-2 anos).

### GESTÃO DA EDUCAÇÃO NA NORUEGA

O Ministério da Educação tem a responsabilidade global para toda a educação. O ensino fundamental e as escolas secundárias estão no âmbito municipal, enquanto as universidades são do Estado. Gastos com educação na Noruega chegam a 6,6% do PIB; a média nos países da OCDE é de 4,9% (2003). O Ministério da Educação é o principal responsável pela qualidade da escola, incluindo o novo currículo, exames nacionais, auxiliares de ensino e exames.

### Creches para crianças em idade escolar (SF0)

A partir de 1º de janeiro de 1999, todos os municípios na Noruega foram legalmente obrigados a fornecer creches antes e depois do horário escolar para crianças que frequentam as quatro primeiras séries.

O sistema educativo atual está estruturado de acordo com o diagrama seguinte:





Fonte: Adaptado de Higher Education in Norway, NAIC 1996, p. 8



### Motivação

A maioria dos pais e professores estão preocupados com a motivação dos alunos para a escola. Alguns professores apostam que o processo de aprendizagem é a própria fonte de inspiração e motivação. Aos alunos é dada, dentro dos limites especificados, a oportunidade de decidir o que deve ocorrer na escola. Outros professores fazem uso de técnicas engenhosas e diversas formas de pressão para motivar os alunos.

### Quadro social para pré-escolas

Na Noruega há um forte apoio financeiro para famílias com crianças pequenas. Todos os pais têm direito à licença de um ano e um subsídio mensal para cada criança, que abrange a maior parte da renda perdida durante a licença. Uma grande parte do sistema de educação na primeira infância é financiada pelo Estado.

Antes de 1996, as crianças começavam a frequentar a escola com sete anos de idade. Recentemente, no entanto, a idade de entrada na escola foi alterada, e crianças com seis anos de idade são agora aceitas.

O número de bebês e crianças tem aumentado no sistema pré-escolar. Em 1997, 60% das crianças norueguesas frequentaram instituições pré-escolares.

A principal autoridade para a pré-escola na Noruega é o Ministério da Criança e Assuntos da Família. No país, quase 40% das pré-escolas são privadas.

Os funcionários que trabalham nas pré-escolas têm nível alto de educação. Na Noruega, cerca de 30% dos funcionários têm formação superior como professores de pré-escola. Os demais membros da equipe que trabalham em escolas de educação infantil são assistentes de professores, muitas vezes educados como cuidadores de crianças ou equivalentes cargos, que exigem ensino médio. Na



Noruega, a estrutura é hierárquica com um professor pré-escolar atuando como líder de grupos pré-escolares.

Pré-escola para as crianças é bastante comum na Noruega, porque uma alta porcentagem de pais trabalham. Para acomodar os pais que trabalham, a sociedade assumiu a responsabilidade parcial com a educação das crianças e seu bem-estar. O desenvolvimento de planos nacionais para a educação infantil também reflete a consciência social da importância dos primeiros anos de aprendizagem ao longo da vida.

### Valores na vida cotidiana das crianças

Além dos objetivos mais específicos, a cooperação com os pais é vista como uma necessidade. No método de ensino norueguês, as áreas abrangidas são “sociedade, religião e ética”. Através de um trabalho na área do “meio ambiente local e da sociedade”, a pré-escola pode ajudar as crianças a:

- conhecer a comunidade local através da experiência direta e descobrir como diferentes funções na sociedade e locais de trabalho estão conectados e sua importância para a vida no dia a dia;
- perceber que todas as pessoas, jovens e velhos, são membros da comunidade e que podem contribuir para a ela;
- conhecer sobre as diferenças sociais e culturais no meio ambiente local; e
- ter uma ideia inicial de como a sociedade é construída, historicamente e no presente.

O modelo norueguês diz que a pré-escola tem uma função importante como transmissora de tradição e deve reforçar a identidade e os laços das crianças com a sua comunidade de origem, familiarizá-las com a história local, a paisagem, as tradições arquitetônicas, a música local e as tradições musicais.



O modelo norueguês também afirma que, na área da religião e da ética, a pré-escola deve ajudar as crianças a:

- obter *insights* sobre os valores básicos cristãos e seu lugar na herança cultural;
- adquirir normas e valores estabelecidos na sociedade;
- obter respostas às questões religiosas e ter a oportunidade de pensar a respeito em silêncio;
- adquirir conhecimento sobre a base e as tradições do cristianismo e experimentar a alegria das festas cristãs;
- viver em um ambiente de amor e aprender a assumir a responsabilidade pelo ambiente imediato, por ela mesma, seu lar, o país, as pessoas, a natureza e a cultura; e
- desenvolver interesse e respeito por pessoas com diferentes origens culturais e religiosas, organizando encontros culturais distintos.

Torna-se claro que os objetivos do currículo norueguês têm o cristianismo e a cultura local como foco central na educação das crianças. Os valores do cristianismo promovem o respeito a todos os seres humanos e pregam bom comportamento para com o outro. Na Noruega, a Igreja e, assim, a crença no cristianismo, tem uma posição forte em nível provincial.

### Participação dos pais

Os pais dos alunos e o ambiente de casa e seu patrimônio cultural são importantes para a motivação e a aprendizagem. A cooperação casa-escola tem um papel importante, com o interesse dos pais pela educação dos filhos. Isso implica uma obrigação mútua de ambas as partes, ao mesmo tempo ten-



do em mente que as medidas devem ser realistas. Todos os pais devem ser incluídos no processo de cooperação, de grande importância para o desenvolvimento de seus próprios filhos. As escolas organizam conversas/reuniões com os pais, com base em informações sobre os alunos.

### Objetivos e valores

A educação primária e a secundária devem servir a vários propósitos. Elas devem dar a cada aluno o conhecimento e conduzi-lo para uma vida significativa, como indivíduo e como cidadão. Ela também deve contribuir para dar às crianças e jovens uma boa base a partir da qual elas possam dominar as suas próprias vidas e realizar desejos e sonhos – tanto em sua vida profissional como em sua capacidade social. A educação não é apenas um projeto individual, mas também um investimento para a comunidade. O objetivo de transmitir mais conhecimento para mais pessoas destina-se a promover a justiça e o bem-estar social para todos. A Noruega é uma sociedade multicultural e a educação deve contribuir para uma maior compreensão de outras pessoas.

O ensino primário e secundário deve abranger ambas as perspectivas de educação e de crescimento cultural e moral. As escolas nunca devem falhar em seu papel como locais para estudo de conhecimentos básicos, habilidades e atitudes. Escolas primárias e secundárias também devem viver de acordo com as expectativas de que elas contribuam para o desenvolvimento social e a construção da nação como portadores de cultura e identidade, como instituições normativas e como criadores de identidade. Por isso é necessário que o ensino primário e secundário seja administrado de acordo com os objetivos nacionais.



### Qualidade

Na Noruega, qualidade é um conceito-chave quando se trabalha para melhorar a educação primária e secundária. A fim de tornar possível a aprendizagem ao longo da vida, é essencial que a educação primária e secundária seja completa e atenda às exigências para a realização da aprendizagem em geral.

### Educação adaptada

A legislação atual já tem assegurado a todos os alunos e aprendizes o direito a uma educação que seja adequada às suas habilidades e capacidades e na base cultural e linguística.

O uso da taxa de matrícula especial varia muito de escola para escola e de município para município.

### Reduzir as taxas de repetência

As crianças e jovens são aprovadas automaticamente até o 10º ano.

### Política de incentivo à inclusão social nas escolas

O governo segue uma política ativa para reduzir as diferenças na sociedade. Seus objetivos são diminuir as diferenças de classe, reduzir a desigualdade econômica e combater a pobreza e outras formas de marginalização. A sociedade deve desenvolver-se de uma forma em que o poder, os benefícios e as obrigações sejam distribuídos da maneira mais justa possível.

Todos devem ter a mesma possibilidade de desenvolver suas habilidades. Sociedades com pequenas diferenças econômicas e sociais também estão entre as mais produtivas em um sentido econômico.



O sistema de ensino deve usar o seu *know-how* para desenvolver uma abordagem proativa para a evolução da sociedade. Quando aumenta a desigualdade social, os esforços para combater as diferenças devem ser intensificados no sistema de ensino, que pode dar uma maior contribuição para a equalização social.

Educação, conhecimento e habilidades contribuem para a inclusão no mercado de trabalho, para uma melhor economia e saúde e para a uma maior participação na sociedade e menor criminalidade.

### Formas inovadoras de ensino e emprego de novas tecnologias da informação nas escolas públicas

#### *Programa de Competência Digital (PCD)*

A visão deste programa é a competência digital para todos. Ele tem quatro áreas prioritárias: infraestrutura, desenvolvimento de competências, recursos pedagógicos digitais de P&D, currículos e métodos de trabalho.

O Programa de Competência Digital está preocupado com a educação primária e secundária e treinamento, ensino superior e educação de adultos. A competência digital constrói pontes entre as habilidades como ser capaz de ler, escrever e fazer contas e as competências necessárias para a utilização de novas ferramentas digitais e de mídia de uma forma criativa e crítica.

Em 2008, as instituições de ensino norueguesas tiveram acesso a infraestrutura e serviços de alta qualidade. Os locais de aprendizagem têm equipamento técnico e as conexões de internet possuem largura de banda adequada.

Nos últimos anos, a competência digital vem tendo posição central na educação e formação em todos



os níveis. Todos os alunos, dentro e fora das escolas e universidades/ faculdades universitárias, tiveram que ser capazes de utilizar os PCD de uma forma segura, confiante e criativa, a fim de desenvolver o conhecimento e as habilidades necessárias para participar plenamente na sociedade.

O sistema de ensino norueguês é um dos melhores do mundo quando se trata do desenvolvimento e utilização dos PCD no ensino e aprendizagem.

### Formas de incentivo a atividades culturais, artísticas e esportivas nas escolas

Crianças norueguesas e suas famílias participam de esportes e atividades ao ar livre durante todo o ano. Eles praticam caminhadas, ciclismo, andebol, natação, esqui e patinação no gelo. Três em cada quatro crianças norueguesas participam regularmente de atividades desportivas ou pertencem a algum tipo de clube desportivo. Futebol e atletismo são os esportes mais populares. As crianças também podem participar de grupos de dança folclórica ou de aulas de artes marciais, tornam-se escoteiros ou guias, ou se juntam a sua banda de escola ou coro.

### Apoio educacional – um investimento no futuro

A Noruega é um país de alta renda, com níveis salariais entre os mais altos do mundo. Também é um país com relativa baixa desigualdade. A economia próspera é a principal razão pela qual a Noruega é frequentemente classificada em primeiro lugar no Índice de Desenvolvimento Humano da ONU. A política de educação norueguesa tem desempenhado um papel importante no desenvolvimento da economia, e será ainda mais importante nos próximos anos. Estima-se que o capital humano constitui entre 70% e 80% da riqueza nacional da Noruega. O nível da educação vem aumentando, ainda mais nos últimos anos, com profissionais altamente qualificados.





## REFERÊNCIAS

[http://snl.no/Skole\\_og\\_utdanning\\_i\\_Norge](http://snl.no/Skole_og_utdanning_i_Norge)

<http://www.regjeringen.no/en/dep/kd/Selected-topics/compulsory-education/the-norwegian-education-system.html?id=445118>

[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Veiledninger%20og%20brosjyrer/Education\\_in\\_Norway\\_f-4133e.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Veiledninger%20og%20brosjyrer/Education_in_Norway_f-4133e.pdf)

[http://www.noruega.org.br/About\\_Norway/policy/Assistencia-Social/mariannetest/](http://www.noruega.org.br/About_Norway/policy/Assistencia-Social/mariannetest/)

[http://www.ipv.pt/millennium/15\\_esf3.htm](http://www.ipv.pt/millennium/15_esf3.htm)

<http://www.elevsiden.no/motivasjon>

<http://ecrp.uiuc.edu/v1n2/alvestad.html>

<http://www.regjeringen.no/en/dep/kd/documents/brochures-and-handbooks/2003/The-Committee-for-Quality-in-Primary-and.html?id=87998>

<http://www.regjeringen.no/en/dep/kd/Selected-topics/compulsory-education/strategic-plans/programme-for-digital-competence-.html?id=279659>

<http://www.regjeringen.no/en/dep/kd/Selected-topics/study-financing-.html?id=1422>

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kud/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/report-no-8-2007-2008-to-the-storting/4.html?id=535423>

<http://www.norway.org.uk/studywork/study/learning-norwegian/Norway-For-Young-People/Growing-up-in-Norway/Hobbies--Past-times/>

**Silvia Ramos Dreys** é auxiliar administrativa da Embaixada do Brasil em Oslo.

---

# ***Nova Zelândia***

---

*Uma breve comparação entre métodos  
antípodos de ensino: Brasil e Nova Zelândia*



## **Uma breve comparação entre métodos antípodos de ensino: Brasil e Nova Zelândia**

Carmen Lomonaco

A Nova Zelândia orgulha-se de que educação de qualidade seja um de seus principais produtos de exportação. De fato, o país desfruta de uma das melhores reputações, sobretudo na área da Ásia-Pacífico, no que respeita à superioridade de sua rede de ensino e a educação constitui efetivamente um de seus principais itens da pauta de exportação. Em 2011, a contribuição da indústria educacional para a economia neozelandesa foi estimada em NZ\$ 2,3 bilhões.

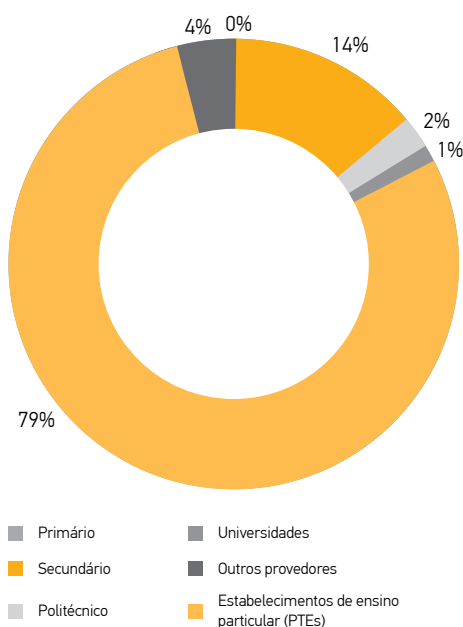
Inegavelmente, os neozelandeses são excelentes quando se trata de vender seu país como destino ideal para estudantes: em publicações de nível editorial impecável, o país é apresentado como um lugar descontraído, jovem, amigável e simpático, um celeiro de aventuras, esportes radicais e de conhecimento e pesquisa.

O investimento da Nova Zelândia em publicações turísticas oferecidas gratuitamente em todos os portos e aeroportos do país e por suas representações diplomáticas e comerciais no exterior enfatiza a estratégia de atrair estudantes com essa mistura bem-sucedida de estudos e adrenalina, tão ao gosto de adolescentes e jovens adultos.

O número de estudantes de intercâmbio, bolsistas estrangeiros, estudantes internacionais de graduação, mestrado ou doutorado originários dos principais centros na Ásia-Pacífico e também de muitos países sul-americanos e europeus atesta a competência de *marketing* dos *kiwis* de promover seu sistema educacional como um dos melhores do mundo.



De acordo com dados do Ministério da Educação, em 2011 o Brasil foi a sétima fonte de alunos internacionais para a Nova Zelândia, com 3.035 estudantes brasileiros no país. Deste total, como mostra o gráfico abaixo, 79% estavam inscritos em *private training establishment* (estabelecimentos de ensino particular), aqui incluídas as escolas de línguas, e o segundo maior grupo, com 14%, em escolas secundárias. A participação de brasileiros no ensino primário, no entanto, limitou-se a cinco estudantes, embora estime-se que o número real seja maior, considerando brasileiros que já tenham residência ou cidadania neozelandesas e que, portanto, não sejam mais considerados como “brasileiros” no ato de matrícula.



A superioridade do ensino neozelandês, entretanto, restringe-se aos níveis superiores de educação. Mesmo esta esfera tem sofrido severos cortes nos últimos quatro anos, como os que redundaram no cancelamento de cursos de português em duas universidades do país, um deles o bem-sucedido Leitorado de Língua Portuguesa e de Estudos Brasileiros na



Universidade Victoria, em Wellington. Na mesma ocasião foram fechados, apenas na citada universidade, mas não exclusivamente nela, outros 30 cursos de áreas diferentes, inclusive o de estudos de mídia e comunicação, rádio, cinema e televisão, que agora só é ministrado pela Universidade de Auckland.

Desde o início de seu primeiro mandato, o Primeiro Ministro John Key, do Partido Nacional, empreende um esforço hercúleo e muito mal recebido pela população para empreender reformas e diminuir custos com a educação, sobretudo no ensino básico e no fundamental.

Seis meses após o início do segundo mandato de John Key, o sistema educacional da Nova Zelândia ainda se encontra sob profunda reforma e reestruturação há mais de quatro anos. Grandes cortes de orçamento, fechamento de diversas instituições de ensino, incorporação de escolas e diminuição dos corpos docente e discente em nível nacional, debates sobre o número ideal de alunos por sala de aula e pelos proventos de professores e pessoal administrativo, além do monumental fiasco do NOVOPAY – sistema de pagamento de professores implantado há quase um ano, que jamais funcionou e que custa milhões aos cofres públicos – são assuntos que o eleitorado acompanha atentamente, e são frequentes as matérias na imprensa e os protestos, em diversas partes do país, contra a condução das políticas governamentais nessa área. Planos e projetos são constantemente reformulados e não se passa semana sem que seja anunciada nova trajetória ou ação, muitas vezes em contradição com rumos anteriormente divulgados.

A questão da educação é provavelmente o debate mais acerbado entre a sociedade civil e o governo neste momento, mais até do que assuntos sensíveis como emprego e moradia. A titular da pasta, Patrícia Hekia Parata, tem, dentre os ministros de John Key, o pior índice de popularidade e a pior avaliação de performance. Sua recondução no segundo mandato do Nacional em janeiro deste ano foi duramente criticada.



A Nova Zelândia baseia seu sistema educacional no modelo adotado na Inglaterra. A educação básica tem início aos cinco anos de idade, é gratuita (um direito do cidadão) e compulsória até os 16 anos. Durante os primeiros seis anos de vida escolar as crianças estudam no nível primário. Ao completar 11 anos de idade podem escolher entre continuar por mais dois anos em sua escola primária ou passar a frequentar uma escola intermediária, que precede e prepara para o ensino de segundo grau (*high school*), perfazendo um total de 13 anos de estudos obrigatórios, entre educação básica, primária e secundária.

Os níveis primário e intermediário enfatizam alfabetização, matemática e a familiarização com mecanismos de pesquisa. Os cursos nos primeiros dois anos são mais gerais e abrangentes e começam a se especializar a partir do terceiro ano, ao final do qual o aluno presta exames classificatórios para um certificado escolar em nível nacional.

O sistema apoia-se no modelo clássico de três estágios que incluem escolas primárias, secundárias e educação terciária em universidades ou politécnicas. O ano acadêmico varia entre as diferentes instituições mas, em geral, começa ao final de janeiro e vai até o meio de dezembro, dividido em quatro “trimestres”, para a maioria dos estabelecimentos.

Em 2009, o Programa de Avaliação de Estudantes Internacionais publicado pela OCDE classificou a Nova Zelândia como o sétimo melhor ensino de Ciências e alfabetização do mundo, e como o 13º em Matemática. O Índice de Educação, publicado pelo Índice de Desenvolvimento Humano das Nações Unidas tem repetidamente considerado o país como um dos melhores sistemas de educação do mundo.

Apesar de gratuita e compulsória entre as idades de seis e 16 anos, famílias de estudantes que, próximos de completar 16 anos, apresentem histórico de sérios problemas de aprendizado e que já tenham emprego disponível podem solicitar ao Ministério da Educação uma dispensa especial para inter-



romper a obrigatoriedade do aluno de frequentar a escola. Famílias que desejem educar seus filhos em casa, situação muito comum em culturas de origem anglo-saxã, podem também solicitar uma licença especial do governo.

A gratuidade e obrigatoriedade do ensino são entendidas a residentes permanentes.

Estudantes que vivam em localidades distantes mais de 15 quilômetros de caminhada da escola mais próxima podem excepcionalmente ser considerados isentos de frequentá-la mas precisam, em troca, registrar-se em curso por correspondência.

É comum que escolas contratem operadoras de transporte público para fornecer transporte escolar.

O horário escolar é de 8h às 15h30 na maioria das regiões do país. Os níveis acadêmicos são numerados de 1 a 13. A escola primária geralmente acaba no ano 8 e a secundária no ano 13. Existem escolas públicas, privadas, escolas do Estado e integradas ao Estado.

Em geral, os estabelecimentos de ensinos se dedicam a segmentos específicos (primário ou intermediário) e têm preferência por divisão de gênero. Escolas mistas são, na Nova Zelândia, muito raras. Escolas primárias *full* (primário e intermediário combinados) geralmente se situam em áreas de menor concentração urbana ou áreas rurais, ou são estabelecimentos particulares, sobretudo de religiosos.

Outra particularidade do sistema local é que a maioria das escolas ainda opta por adotar uniforme completo, alguns com modelos elaborados e figurino de verão e de inverno, com detalhes como as cores e o brasão da escola e modelos de calçado específicos.

O sistema neozelandês abriga escolas diferenciadas, como a escola por correspondência (para habitantes de áreas remotas e há apenas uma para todo o país);



escola especial (da pré-escola à idade de 21 anos) para indivíduos com dificuldades intelectuais e/ou de aprendizado, ou incapacidade motora, visual, auditiva ou social. Esta última categoria refere-se a escolas para estudantes adolescentes que já sejam pai ou mãe (com idades entre 12 e 19 anos).

Em termos de orçamento e recursos, as escolas básicas e fundamentais da Nova Zelândia dividem-se em três tipos: estadual, particular (também chamada de registrada, ou independente) e estadual integrada. As escolas estaduais e integradas estaduais são custeadas pelo governo. Escolas privadas podem receber recursos do governo (da ordem de NZ\$ 1.013,00 e NZ\$ 2.156,00 por estudante, no ano em curso – 2013) mas em geral apoiam-se no pagamento de anuidades.

Escolas estaduais integradas são escolas previamente particulares (em sua maioria com especializações ou dedicadas a grupos específicos) que se integraram ao sistema estadual (Private Schools Conditional Integration Act, 1975).

Estudos estatísticos do Ministério da Educação informam que, em julho de 2012, 84,8% das crianças em idade escolar estavam matriculadas em escolas estaduais, 11,4% frequentavam escolas integradas e 3,8% estavam em escolas particulares.

Cabe observar que, embora o Estado custeie os estudos para crianças neozelandesas e residentes permanentes, gastos com material didático e custos adicionais relacionados (como uniformes) devem ser pagos pelo cidadão. Quase todas as escolas cobram também uma taxa de “doação”, dedutível do imposto de renda. E se as escolas particulares ou independentes cobram anuidades, as escolas estaduais integradas podem cobrar uma taxa adicional para a manutenção de suas instalações.

Sobretudo em virtude de sua vizinhança com diversas nações insulares do Pacífico, é facultado a estudantes internacionais que tenham vistos apropriados





frequentar escolas públicas neste país, desde que paguem as anuidades internacionais correspondentes, bem mais caras (normalmente pelo menos três vezes mais) do que a média das escolas particulares. Vários estabelecimentos de ensino usam os proventos de anuidades internacionais para complementar o orçamento recebido do governo.

O sistema de matrícula nas escolas é gerado por “zonas” geográficas, ou seja, as crianças têm direito a se inscrever nas escolas de seus bairros, embora não estejam impedidas de escolher escolas mais distantes, desde que existam vagas disponíveis. Isso em geral acarreta longas listas de espera para matrícula em estabelecimentos de ensino de melhor reputação. O sistema de matrículas por área geográfica é, muitas vezes, fator determinante para a escolha do local de moradia por parte de famílias com crianças em idade escolar, e bairros que abrigam “boas” escolas atraem mais moradores, com forte impacto no mercado imobiliário.

Recente pesquisa publicada pelo *Dominion Post*, jornal local, indica que o nível de evasão escolar apresenta no momento seu menor nível histórico, em virtude da implementação do exame nacional NCEA – que utiliza o sistema de créditos contabilizados para que o aluno tenha acesso a universidades ou cursos especializados. De acordo com alguns analistas, o NCEA teria contribuído para a criação de cursos novos, aumentando assim as possibilidades de estudo e interesse dos estudantes.

Lamentavelmente, e a despeito de diversos programas governamentais e particulares de apoio e desenvolvimento ao ensino para camadas menos favorecidas da população, verifica-se ainda uma grande diferença de performance entre estudantes de origem maori e pacífico-insulares, se comparados com estudantes de origem europeia. Um dos grandes desafios do sistema, segundo a Ministra da Educação Hekia Parata, ela mesma de origem maori, é exatamente diminuir esta diferença. Segundo a



ministra, o nível acadêmico de neozelandeses de origem europeia ocuparia a segunda posição do mundo, contra a 34ª posição atribuída à parcela maori e pacífico-insular da população estudantil.

O ensino na Nova Zelândia é ministrado em três línguas oficiais: inglês, *te reo* (maori) e a língua de sinais neozelandesa. Todas são oficiais, mas não compulsórias, o que significa que há escolas que optam pelo ensino apenas em inglês, outras adotam pelo menos o básico do idioma maori. Línguas estrangeiras, em especial francês e, mais recentemente, mandarim, são comuns nos currículos de escolas, principalmente as particulares.

A questão mais recentemente debatida em relação ao ensino fundamental neste país é a do fornecimento de merenda escolar a crianças oriundas de famílias de baixa renda. A política pública na Nova Zelândia é de que a merenda escolar é facultativa, e durante as últimas décadas a posição oficial foi de que a alimentação de crianças em idade escolar era responsabilidade exclusiva das famílias. Novos estudos e pesquisas demonstraram, no entanto, que a maioria dos alunos originários de camadas menos favorecidas, sobretudo dentre a parcela maori e pacífico-insular da população, não é alimentada suficientemente ou de forma adequada, com sérias consequências para o desenvolvimento acadêmico do estudante. Desde então, diversas entidades de ensino particulares ou públicas têm procurado estabelecer parcerias com empresas do ramo da alimentação, a fim de fornecer, ainda que parcialmente, pelo menos uma refeição balanceada por dia a seus alunos. A Fonterra, empresa de laticínios, tem patrocinado diversos programas de fornecimento de leite e laticínios para escolas primárias em todo o país.

**Carmen Lomonaco** é diplomata e esteve lotada na Embaixada do Brasil em Wellington entre 2009 e 2013.



# ***Rússia***

---

*Educação na Federação da Rússia*



## Educação na Federação da Rússia

Ana Suza Cartaxo de Sá

Na opinião de alta autoridade educacional russa, há consenso na Federação da Rússia sobre a importância crucial do desenvolvimento do capital humano no país, o que requer reformas nas estruturas dos sistemas de educação, saúde e de pensões, os quais devem responder ao “papel crescente da escolha pessoal por esses serviços, bem como à possibilidade de que a comunidade passe a buscá-los no exterior, em lugar de desenvolver os seus próprios sistemas nacionais”<sup>1</sup>.

### INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação e Ciência da Federação da Rússia divulgou pesquisa sobre o sistema de ensino do país, cujos dados indicam a existência hoje de cerca de 180 mil estabelecimentos de ensino de todos os tipos e categorias. Mais de 35 milhões de pessoas, ou 23% da população total, estão envolvidas em algum tipo de processo educacional. O setor gera mais de 6 milhões de empregos.

O sistema de educação na Rússia evoluiu por séculos sob a influência do Cristianismo e, a partir do século XVII, do Iluminismo. No século XX, quando a educação geral e a educação profissional passaram a ser consideradas como fatores crescentes de mudança socioeconômica, além de direito individual inalienável, o analfabetismo foi eliminado; aumentou-se o acesso à educação superior e foi criado um sistema de educação para adultos. No entanto, cresceu a percepção de que aquele sistema criado no início dos anos 1980 não era flexível e capaz o suficiente para atender às exigências dos cidadãos.

1 MAU, Vladimir. “Russia’s Human Capital Challenge”. In: *OECD Yearbook 2013*.



As mudanças sociopolíticas ocorridas na Rússia, bem como a transição para uma economia de mercado, resultaram na necessidade de reforma do sistema educacional do país. A Constituição da Federação da Rússia de 1993 e a lei federal “Sobre a Educação” fortaleceram o direito dos cidadãos à educação, estimularam a democratização da vida em instituições educacionais, aumentaram a liberdade acadêmica e a autonomia institucional, além de promover a humanização do processo educacional. O sistema anterior, centralizado e unificado, foi substituído por nova estrutura que leva em consideração os interesses de alunos e professores, da comunidade acadêmica e seus empregadores. Desenvolve-se rapidamente agora um setor educacional não estatal. O Programa Federal para o Desenvolvimento da Educação foi concebido para apoiar as reformas educacionais, com o objetivo de encorajar inovações em todas as etapas do sistema educacional.

As transformações drásticas ocorridas nos últimos anos no sistema de educação da Federação da Rússia estão dentro do contexto da transformação do próprio país. As principais alterações têm seguido as diretrizes abaixo:

- **Diversificação:** surgimento de novos tipos de instituições educacionais; introdução de um sistema de educação superior de níveis múltiplos (graus de bacharelado, mestrado, além do tradicional grau diploma-especialista), assim como profundas mudanças curriculares;
- **Democratização:** expansão da liberdade acadêmica e autonomia institucional; aumento de organizações públicas;
- **Qualidade da educação:** fortalecimento dos mecanismos de avaliação e controle da qualidade do processo educacional; e
- **Conteúdo e programas:** mudanças profundas em muitas disciplinas, em especial Ciência Política, História, Economia, Direito e outras.



## VISÃO GERAL DO SISTEMA

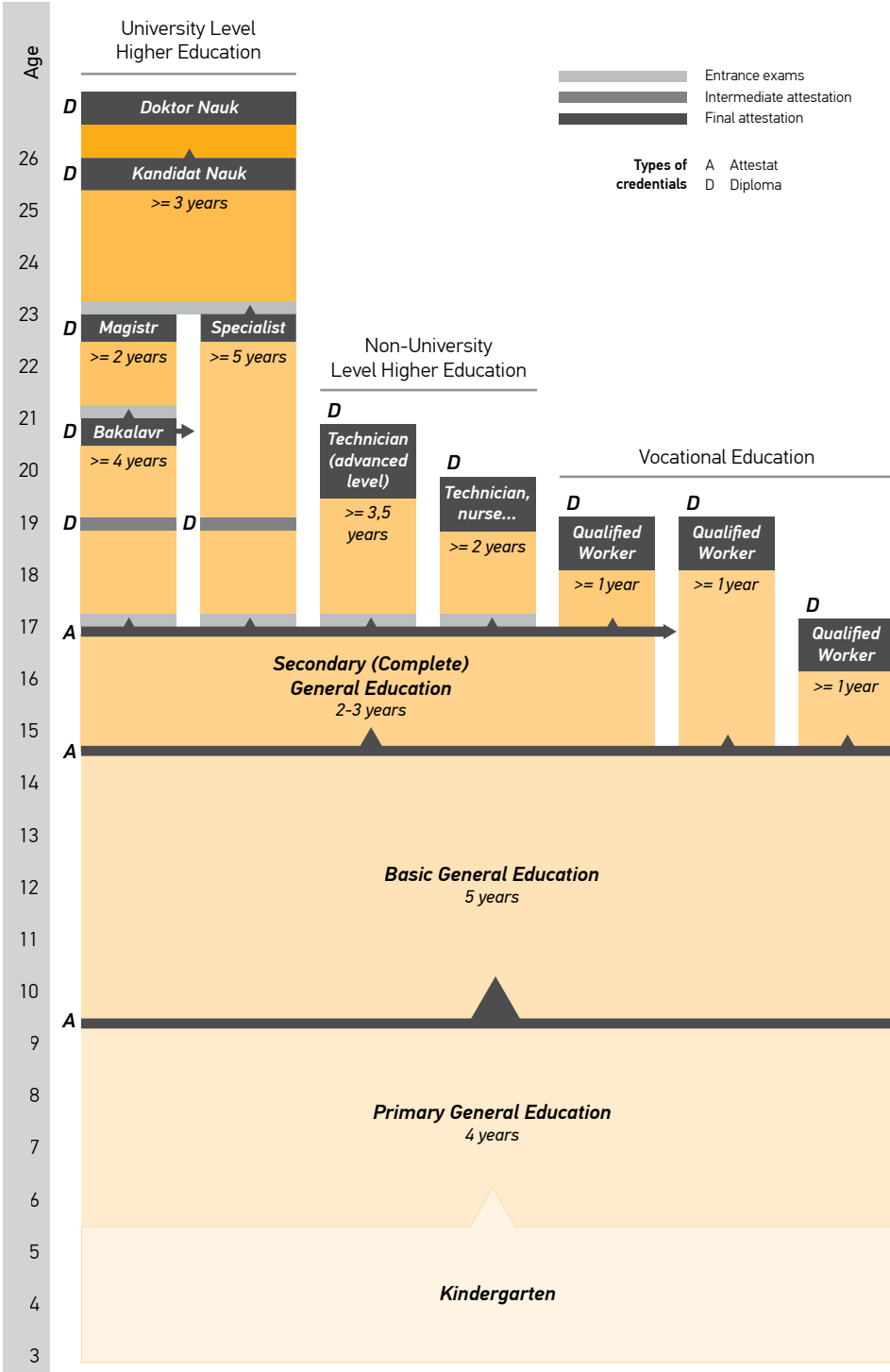
O Sistema de Educação na Federação da Rússia compreende:

- programas educacionais sucessivos e o padrão estatal de educação;
- instituições educacionais onde são implementados os programas e o padrão estatal de educação; e
- administração e outros órgãos que governam o sistema educacional do país.

Os programas educacionais são de dois tipos: educação geral e educação profissional. A educação geral tem por objetivo o desenvolvimento intelectual, moral, emocional e físico da pessoa para desenvolver o nível de cultura, a habilidade de adaptação à vida em sociedade, bem como capacitar o indivíduo a fazer escolhas conscientes sobre o programa de educação, que for capaz de desenvolver. A educação geral compreende: educação pré-escolar; educação primária geral; educação geral básica e educação geral secundária (completa)<sup>2</sup>. A educação profissional tem por objetivo o desenvolvimento continuado do indivíduo, em cujo processo é adquirida uma qualificação profissional, bem como é realizada a preparação dos graduados para exercício de uma profissão. Tendo em vista que todos os programas, com exceção dos programas de educação geral, resultam na aquisição de diplomas ou diplomas e graus, bem como qualificações profissionais, estes programas são denominados de educação profissional. A educação profissional abrange os seguintes programas:

- educação vocacional;
- educação superior não universitária;
- educação superior universitária;
- educação de pós-graduação, incluindo programas de estudo de nível doutorado.

2 RUSSIAN FEDERATION. Ministry of Education and Science. *Education in Russia*. Ministry of Education and Science of Russia, 17/12/2013.



3 Ibid.





## POLÍTICA DO ESTADO

A política do estado russo em matéria de educação tem como fundamento os seguintes princípios:

- a natureza humanista da educação, a prioridade dos valores humanos, da vida humana e da saúde, o desenvolvimento sem restrições dos indivíduos; a promoção das obrigações cívicas e respeito aos direitos humanos; preservação do meio ambiente e a responsabilidade com a família e a sociedade;
- a unidade nacional, cultural e educacional; proteção e desenvolvimento, por meio do processo educacional, da cultura nacional e tradições culturais regionais da Federação da Rússia, como um Estado multinacional;
- garantia do acesso universal à educação, bem como a adaptação do sistema educacional aos diferentes níveis de desenvolvimento e treinamento dos estudantes;
- natureza secular da educação nas instituições do Estado e municipais;
- liberdade e pluralismo na educação;
- democracia e combinação de elementos públicos e Estatais na administração do sistema educacional; e
- autonomia dos estabelecimentos de ensino.

O Estado garante aos seus cidadãos a possibilidade de adquirir uma educação formal, dentro do território, sem restrições de raça, nacionalidade, idioma, sexo, idade, saúde, nível de riqueza, posição social e oficial, origem, local de residência, religião ou filiação partidária.

É direito de todo cidadão o acesso gratuito à educação primária, básica e secundária geral, bem como à educação vocacional. Em bases competitivas, o



acesso gratuito à educação superior universitária e não universitária, bem como a estudos de pós-graduação em estabelecimentos de ensino do Estado e municipais.

O Estado cria condições especiais para os cidadãos com deficiência, capacitando-os a receber educação, corrigir dificuldades de desenvolvimento, facilitando a sua adaptação social. O Estado assiste também aqueles que demonstram capacidades excepcionais, inclusive com a oferta de bolsas de estudo no exterior.

### MUDANÇAS DE CONTEÚDO

As reformas do sistema educacional, em especial a educação superior, concentraram-se, de início, no conteúdo dos currículos. As mudanças tiveram como objetivo eliminar a visão unilateral dos programas que existiam antes de 1990. Citem-se, como exemplo, a reduzida oferta de estudos de humanidades nos cursos de ciências naturais e engenharias; por outro lado, tratou-se também da conexão insuficiente do processo educacional de ciências humanas, sociais e econômicas com os componentes científicos e técnicos da cultura contemporânea.

Após a conclusão do processo de mudanças, espera-se a formação de uma nova geração de graduados com alto nível de qualificação profissional, mas também com a capacidade de analisar de forma integrada e completa os problemas da sociedade. A oferta de matérias de conteúdo socioeconômico em cursos de ciências naturais e engenharias dobrou, tendo alcançado cerca de 20% das horas de estudo. O ensino de Sociologia, Ciência Política e Estudos Culturais também foi introduzido. Desvinculou-se de ideologias os estudos de Filosofia, História, Direito, Economia de Mercado e outras disciplinas, aproximando-as dos progressos da ciência. Nos cursos de humanidades e ciências socioeconômicas, foi aumentado o ensino e treinamento em matéria de tecnologias, ciências naturais e exatas. Em especial, o estudo dos funda-



mentos das ciências naturais, da tecnologia, além da introdução do ensino da informática.

Criaram-se novas especialidades nas áreas de ciências humanas e socioeconômicas. Instituições de ensino superior oferecem agora programas educacionais em diversas matérias como, por exemplo, Estudos Culturais, Teologia, Ciência Política, Administração, Comércio, Relações Públicas, Contabilidade, Administração Pública, Marketing, além de muitas outras. Muitos dos programas atuais baseiam-se em currículos existentes no passado, cujo conteúdo passou por revisão. Cite-se, como exemplo, Comércio (*Commerce*), desenvolvido a partir de “Merchandising”.<sup>4</sup>

#### INDICADORES

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) divulgou em 2012 os indicadores do setor de educação da Federação da Rússia, com dados coletados até o ano de 2010. As principais conclusões mostram que 88% da população adulta do país completou, pelo menos, o ensino médio, percentual superior ao dos países da OCDE (74%) e do G-20 (56%). Esta vantagem, também alcançada na educação superior, pode ser justificada pela forte tradição do país em investimentos em educação, com aumento substancial no período de 2000 a 2009, correspondentes à expansão do PIB do país. A recessão mundial iniciada em 2008 teve consequências negativas sobre diferentes setores da economia, mas não afetou os dispêndios no setor educacional, os quais aumentaram em cerca de 6%. Ressalte-se que, em termos de PIB, os montantes alocados pela Rússia (5,5% do PIB) são menores que a média dos países da OCDE (6,3% do PIB). Por outro lado, o dispêndio com educação pré-primária é maior na Rússia do que nos países da OCDE e em outros países do G-20.

4 RUSSIAN FEDERATION. Ministry of Education and Science. *Education in Russia*. Ministry of Education and Science of Russia, 17/12/2013.



Recursos públicos financiam cerca de 85% das despesas com o sistema educacional do país, montante similar ao cômputo geral dos membros da OCDE. O orçamento estatal destina recursos correspondentes a cerca de 97% de todo o dispêndio com a educação básica e o ensino médio, compreendido também o ensino pré-universitário. Outro dado apontado pelo estudo da OCDE diz respeito ao número de alunos em sala de aula. A Rússia apresenta a menor incidência de alunos de nível primário (primeira fase da educação básica), em sala de aula – 17, se comparada a 21 alunos, na média dos países da OCDE. Também nas séries iniciais do ensino médio, o número de alunos por classe na Rússia – 18 – é inferior aos 23 existentes nos membros da Organização. Constatou-se, por outro lado, que, quando analisadas as escolas públicas e privadas na Rússia, estas últimas apresentam menor número de alunos em classe.

A educação no país é compulsória para todos os alunos de sete a 14 anos, os quais recebem neste período cerca de 5.835 horas de aula, total inferior ao dos países da OCDE (cerca de 6.862 horas), bem como do G-20. O estudo mostrou também que 93% das crianças em idade escolar têm matrícula em instituições de ensino (96% na OCDE). Nas faixas de 25-34 anos e de 25-64 anos, os índices de conclusão do ensino médio, pelo menos, foram 91% e 88%, respectivamente (a média na OCDE é de 82% e 74% naqueles mesmos grupos etários). Os currículos concentram-se em três matérias básicas: Leitura, Redação e Literatura, Matemática e Ciências. Ressalte-se que nas faixas etárias de 12 a 14 anos, os alunos russos têm 24% do tempo dedicado ao ensino de Ciências, a maior percentagem, se comparada à OCDE (12%) e G-20.

O sistema educacional da Federação da Rússia vem passando por profunda revisão desde o fim do regime soviético. Importante marco desta reformulação foi a assinatura, em 31 de dezembro



de 2012, de nova lei pelo então Primeiro Ministro e atual Presidente Vladimir Putin, intitulada “Sobre a Educação”, que vem ocasionando intenso debate sobre diferentes aspectos do processo educacional vigente no país, bem como sobre as propostas de reestruturação. Um processo de consultas públicas resultou em mais de 12 mil emendas ao texto da lei. O documento incorpora temas antes inexistentes na legislação educacional do país; inclui todos os estágios da formação, desde a pré-escola até os estudos de alta especialização, como doutorado e etapas posteriores e enfatiza o necessário aspecto de continuidade no processo educacional. Atribui caráter legal à educação ministrada pela família, bem como à educação à distância e à colaboração eletrônica entre instituições de ensino. Ressalte-se que estes dois últimos aspectos implicarão na utilização de metodologia pedagógica avançada com a aplicação de recursos de tecnologias da informação e têm especial importância para a disseminação da língua e cultura russas em regiões afastadas dos principais centros urbanos, sobretudo na Sibéria. A educação pré-escolar passou a ser etapa oficial da educação geral.

Como resultado desse processo de mudança, o Ministério da Educação e Ciência publicou novas diretrizes, consolidadas no Plano de Ação 2013-2020. Nesse contexto, um dos problemas identificados pelo governo da Federação da Rússia é a oferta limitada de vagas para o ensino básico, sobretudo nas pré-escolas de regiões de especial carência, agravada pela instabilidade política, como Dagestão, Chechênia e Ingushetia. Nestas localidades, as instituições de ensino referidas funcionam – tal como no Brasil – em regime de três turnos, de forma a acomodar o maior número possível de alunos, o que entendem alguns educadores que compromete a qualidade do ensino, de especial importância nesta fase inicial da escolarização. Um novo programa federal, destinado ao aumento de vagas será apresentado em novembro próximo.



Outra questão de profunda relevância no esforço de reforma do sistema de ensino da Federação da Rússia diz respeito ao processo de aplicação prática do conhecimento novo desenvolvido ou assimilado na Rússia. Segundo estudo da revista *The Economist*, o sistema educacional russo está colocado entre os 20 melhores do mundo, assim como o nível de notas dos alunos está entre os dez melhores, o que comprova haver na Rússia uma cultura real da educação. A aplicação prática destas capacidades, no entanto, constitui um dos principais desafios apresentados ao sistema educacional do país. Pesquisa recente (feita em 2012, com publicação dos resultados em 2013) do Programa Internacional de Avaliação do Estudante Estrangeiro (PISA, na sigla em inglês) revelou grau significativo de dificuldade dos estudantes russos, com cerca de 15 anos, em desenvolver atividades de busca e análise de informações relevantes. Tal fato pode indicar a necessidade de melhor combinação de estudos teóricos e práticos, bem como a realização de maior número de projetos individuais. Os indicadores do PISA analisam não só o nível de conhecimento, mas também a capacidade de sua aplicação em situações de vida reais.

## CONCLUSÃO

Pode-se concluir que o desenvolvimento do potencial humano é considerado prioridade nacional na Rússia. Como na maioria dos países analisados pela OCDE, somente será possível atingir objetivos educacionais por meio de reformas estruturais profundas.

## BIBLIOGRAFIA

MAU, Vladimir. "Russia's Human Capital Challenge". In: *OECD Yearbook 2013*.

RUSSIAN FEDERATION. *Education at a Glance*: OECD Indicators, 2012.



\_\_\_\_\_. Ministry of Education and Science. *Education in Russia*. Ministry of Education and Science of Russia, 17/12/2013.

SMETANINA, Svetlana. *Russian Students Struggles to Apply Knowledge to Real Life*.

ZIGANSHINA, Natalia. *New Education Law Sparks Debates in Russia*.

**Ana Suza Cartaxo de Sá** é diplomata lotada na Embaixada do Brasil em Moscou.

---

## **Suíça**

---

*Principais características do sistema de educação básica (ensinos fundamental, médio e técnico) na Suíça*





## ***Principais características do sistema de educação básica (ensinos fundamental, médio e técnico) na Suíça***

Igor Kipman

Daniel Roberto Pinto

### INTRODUÇÃO

Não é possível compreender o sistema educacional suíço – ou qualquer outro aspecto da realidade do país – se não se tiver presente que a Suíça constitui, na verdade, uma união de 26 cantões, verdadeiras nações caracterizadas por forte identidade própria e zelo de sua autonomia. Mesmo dentro de cada cantão, as comunas (há 2.408 delas em todo o país) não raro cultivam seu próprio dialeto e alto grau de liberdade na gestão de seus assuntos internos. Essas comunas e cantões se combinam para constituir as grandes regiões linguísticas do país: a Suíça Alemânica (cerca de 66% da população), em que a língua falada em cada comuna é a versão local de dialeto germânico, sendo o alto alemão utilizado para a escrita; a Suíça Romanda (23% da população), em que o francês padrão é língua falada e escrita; a Suíça Italiana (cerca de 8% da população, no cantão do Ticino e em comunas isoladas do cantão dos Grisões). A quarta língua nacional, o Romanche, de origem latina, se restringe a algumas comunas no cantão dos Grisões.

A questão linguística está intimamente ligada às circunstâncias políticas: assim, o que motivou a adoção generalizada do francês padrão na Suíça Romanda foi a percepção de perda de terreno para o avanço da cultura alemânica. E, de fato, após o abandono dos dialetos na região, a fronteira linguística se fixou em



definitivo. Por outro lado, o recuo dos dialetos alemânicos, progressivo e ininterrupto até as primeiras décadas do século XX, foi inteiramente revertido em reação “autonomista” à ameaça que representou a Alemanha durante as duas guerras mundiais.

Por sua vez, a “ameaça alemã” traz à mente o segundo elemento que se deve considerar ao analisar a realidade suíça, a saber: a posição geográfica ao mesmo tempo estratégica e vulnerável do país, pequeno em território e população, cercado de vizinhos poderosos e no controle de área essencial para os fluxos de comércio da Europa Ocidental.

As lendas de origem da unidade territorial que se tornaria a Confederação Helvética sempre têm como tônica a união diante das ameaças. Em 1º de agosto de 1291, representantes dos cantões de Schwyz (que daria o nome ao país), Uri e Unterwalden, os “três suíços”, assinaram o Pacto Federal de assistência mútua contra agressões. Para um pequeno território no controle dos estratégicos passos alpinos e com o controle de preciosas fontes de água doce<sup>1</sup>, carente de recursos agrícolas e minerais, foi necessário desde o início desenvolver meios de preservar sua independência sem se alienar dos fluxos de comércio.

Esse quadro ajuda a compreender as escolhas da Suíça ao longo dos séculos: suas especializações, que a tornavam valiosa às outras nações, como os mercenários<sup>2</sup>, a indústria relojoeira (e, posteriormente, de alta tecnologia), o sistema bancário e os educadores.

Com efeito, a educação encontrou na Suíça terreno propício. A Reforma Protestante e a Contrarreforma da Igreja Católica levaram à abertura das escolas a amplas camadas da população, de modo a se assegurar o aprendizado da Bíblia e do catecismo. Já em 1536, sob a influência de Calvino, Genebra impunha a escolaridade obrigatória. Medidas similares se seguiram em outros cantões. Em fins do século XVIII, a alfabetização já era universal em Genebra, e atingia perto de 75% em cantões como Zurique e Zug (mas o Ticino, católico e rural, só contava

1 Com 0,6% do território europeu, a Suíça atual encerra 6% das reservas de água doce do continente.

2 A Guarda Suíça do Vaticano é relíquia do tempo em que suíços serviam em diversos exércitos do continente.



então com um terço de alfabetizados). Até então, as grandes influências no currículo escolar eram o humanismo e a Reforma, nos cantões protestantes, e o ideário jesuíta, nos cantões católicos.

Sob a influência do genebrino Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e do zuriquenho Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), a partir da segunda metade do século XVIII, o ensino se torna mais prático, com nova ênfase em disciplinas como Matemática e História.

Apesar da persistência das desigualdades inter-cantonais, a qualidade da educação suíça era cada vez mais reconhecida: os preceptores suíços eram cobiçados por toda a alta sociedade europeia, e especialmente a russa, que os preferia aos franceses, vistos como portadores de ideias democráticas e revolucionárias que poderiam comprometer a formação de seus filhos. De Frédéric-César de la Harpe (1754-1838), preceptor de Alexandre I, a Pierre Gilliard (1879-1962), educador dos filhos de Nicolau II, a dinastia Romanov foi fortemente marcada pelos pedagogos suíços.

Até o século XIX as políticas de educação pública ficavam inteiramente sob a alçada de cada cantão. A partir de 1830, porém, houve um esforço de reforma em vários cantões, quando se ampliou a rede de escolas primárias e se abriram mais escolas secundárias nas áreas rurais. Foi também nesse período que foram estabelecidas as chamadas escolas especiais para cegos e surdos-mudos, e escolas para indigentes. A ênfase na educação se traduziu também na abertura de numerosas bibliotecas e na fundação das universidades de Zurique, em 1833, e de Berna, no ano seguinte.

Durante o século XX, as competências sobre educação pública, antes exclusivamente sob a alçada local, passaram a se dividir entre Confederação, cantões e comunas. A autonomia local continuou respeitada, a ponto de não haver, até hoje, ministério dedicado unicamente à educação na Suíça<sup>3</sup>. No entanto, o cenário do início do século XXI, com as crescentes

3 Em nível federal, o assunto está sob a alçada da Secretaria de Estado para Formação, Pesquisa e Inovação (SEFRI), subordinada ao Departamento Federal de Economia, Formação e Pesquisa (DEFR).



exigências de coordenação em nível federal e internacional, levou a substanciais reformas com vistas a harmonizar os diversos sistemas em curso. Em plebiscito realizado em 2006, a população do país aprovou mudanças na constituição com vistas a viabilizar maior harmonização dos sistemas educacionais em vigor nos diversos cantões.

Cercada de grandes vizinhos, sem saída para o mar, pobre em recursos minerais e com insuficiente produção agropecuária, a Suíça cedo percebeu que sua sobrevivência e prosperidade dependeriam do comércio internacional. A qualidade dos termos de troca, por sua vez, seria função do nível de seu capital humano. Apesar de não cultivar um grama de cacau, a Suíça é renomada desde o século XIX por seu chocolate. Da mesma forma, os insumos das indústrias farmacêutica e relojoeira são todos importados.

Em consequência desse investimento, os principais produtos de exportação da Suíça são produtos farmacêuticos e médicos, relógios, maquinário industrial e ferramentas de precisão. As exportações representam 50% do PIB do país. Não surpreende que o país tenha sido considerado o mais inovador do mundo em repetidas ocasiões (Global Innovation Index 2012).

O cenário do início do século XXI, em que são questionadas vantagens tradicionais oferecidas pela Suíça em seus serviços internacionais, como o sigilo bancário e os incentivos fiscais, reforça a necessidade de investir na educação.

Paralelamente, fatores internos reforçam a necessidade de harmonização do sistema de ensino. À diferença de outros países multilíngues, como a Bélgica e o Canadá, a Suíça não sofre de animosidades significativas entre as diversas regiões. Essa harmonia pode ser atribuída ao desenvolvimento socioeconômico relativamente equilibrado de todo o país, que se procura a todo custo resguardar.

Os dados mais recentes disponíveis indicam que, em 2009, a Confederação, os cantões e as comunas



investiram CHF 29,7 bilhões em educação, alta de 6% com relação ao ano anterior. Esse valor representa 5,4% do PIB (CHF 554 bilhões) e 16% das despesas totais (CHF 186 bilhões). Depois da previdência social, que absorve 39,2% das despesas totais, a educação é o principal item do orçamento das coletividades públicas.

Dessa forma, a Suíça reconhece que a preservação de sua prosperidade e coesão depende, mais ainda que no passado, de um sistema educacional amplo e eficiente. Na seção seguinte deste trabalho, descreve-se o atual modelo, chamando-se a atenção para as diferenças mais significativas entre os diferentes cantões ou regiões. Em seguida, apontar-se-á para os principais desafios e dificuldades identificados pelas autoridades com vistas a preservar a qualidade do sistema educacional.

### O MODELO EDUCACIONAL: ALÇADAS E PRINCÍPIOS

A constituição suíça de 1999, em seu artigo 62, estabelece – ou, mais precisamente, reconhece – que a educação pública está sob a alçada dos cantões. Na realidade, pode-se dizer que o sistema suíço prevê responsabilidades diferenciadas para a Confederação, os cantões, as comunas e as próprias escolas.

Nos termos da constituição, cabe aos cantões proporcionar a todas as crianças ensino básico “suficiente”. Nas escolas públicas, o ensino é gratuito. Crianças e adolescentes portadores de deficiência têm direito, até seu 20º aniversário, a “formação especial suficiente”, igualmente sob a responsabilidade dos cantões. A constituição federal admite ser desejável a harmonização do ensino público no tocante aos seguintes elementos:

- escolaridade obrigatória;
- idade de ingresso no sistema;
- duração e objetivos de cada nível de ensino;



- exigências para progredir de um nível a outro;
- reconhecimento mútuo dos diplomas.

A Confederação tem o direito de legislar para preencher as lacunas resultantes da ausência de harmonização. Ressalve-se, no entanto, que os cantões devem ser associados à elaboração de qualquer ato da Confederação que afete suas competências.

Além dos 26 cantões, algumas decisões sobre educação pública cabem às 2.408 comunas do país. A estas é facultado amplo poder administrativo e decisório sobre o assunto, em consonância com as diretrizes cantonais e federais, como o Acordo Federal-Cantonal HarmoS, gerido pela Conferência Suíça dos Diretores Cantonais de Educação Pública (CDIP, na sigla em francês) sob a supervisão da secretaria federal para o tema.

A própria existência da CDIP já constitui elemento representativo da busca do compromisso entre, de um lado, a autonomia cantonal e comunal, valor precioso na Suíça, e, de outro, a observância de padrões mínimos comuns no âmbito federal. Como se viu na introdução, essa preocupação repousa sobre a necessidade de reduzir tanto quanto possível as disparidades em termos de recursos e de qualidade entre as diferentes regiões do país.

Importa mencionar, ainda, que é responsabilidade de cada escola aumentar o rendimento dos alunos. As instituições de ensino dispõem, para tanto, de orçamento próprio, cabendo à sua direção a gestão e prestação de contas referentes a tais recursos. As escolas têm, ainda, a atribuição de financiar cursos continuados para o aperfeiçoamento de seu corpo docente, dispondo de recursos para essa finalidade. As escolas, por fim, têm a possibilidade de realizar consultas a terapeutas e especialistas para esclarecimento de questões ligadas ao desenvolvimento e ao rendimento de seus alunos.

Nesse quadro, tanto o governo federal como as autoridades cantonais e comunais – e, é claro, a diretoria de cada escola – compartilham da atribuição de as-



segurar “alto grau de qualidade e de permeabilidade no sistema suíço de educação como um todo”<sup>4</sup>. O conceito de **permeabilidade** diz respeito ao acesso ao sistema em seus diferentes níveis, e inclui a eventual transferência de um segmento (técnico, por exemplo) para outro (acadêmico). A permeabilidade do sistema é considerada essencial para garantir a igualdade de oportunidades para todos os alunos na Suíça, ao longo de todo o processo educacional.

Note-se, aliás, que a plena observância do conceito de permeabilidade exige maior grau de harmonização do sistema de ensino em nível nacional. Uma criança que estude em determinado cantão terá hoje grande dificuldade em se adaptar à metodologia utilizada em outro cantão, caso venha a mudar de domicílio.

A consecução desses objetivos depende não apenas da já mencionada cooperação e coordenação entre as instituições em nível federal e local, mas também de mecanismos de monitoramento conjunto. Trata-se de processo sistemático e de longo prazo de coleta, compilação e avaliação de informações cientificamente verificáveis referentes ao sistema de educação nacional e às circunstâncias em que este se desenvolve. Toda essa informação convergirá, então, juntamente com o aporte das instituições comunais e cantonais, em Relatórios Anuais de Desempenho do sistema educacional nacional, constituindo, assim, seu instrumento primordial de análise<sup>5</sup>.

A avaliação do sistema de educação nacional suíço leva em conta três critérios: eficiência, eficácia e equidade. Estes critérios foram escolhidos por permitirem “que a apresentação de dados estatísticos, dados administrativo-educativos e descobertas do campo da pesquisa em educação sejam apresentados de modo a constituírem informação significativa para fins de planejamento educacional estratégico”<sup>6</sup>.

O Relatório Anual de Desempenho do ano de 2010 define **eficiência** como “o grau de eficácia e a adequação de medidas com relação a objetivos específicos. Mais concretamente, a eficiência é um indicador da razão

4 *Swiss Education Report 2010*, p. 25.

5 *Ibid.*, p. 6.

6 *Ibid.*, p. 24.



entre aporte e rendimento [*input e output*] no âmbito de determinado sistema”. A **eficácia**, por sua vez, diz respeito ao grau de consecução de cada objetivo, sem considerar a metodologia empregada para tal.

Para o conceito de **equidade**, é adotada a definição da OCDE: “Equidade em educação diz respeito ao ambiente educacional e de aprendizado no qual os indivíduos podem considerar opções e fazer escolhas com base em suas aptidões e talentos, e não com base em estereótipos, expectativas tendenciosas ou discriminação”<sup>7</sup>.

Na prática, a busca da otimização dos resultados acadêmicos defronta-se com o desafio da redução do impacto de fatores sociais e culturais sobre o rendimento dos estudantes. Em 2007, antes da crise financeira que castigou a zona do Euro e da Primavera Árabe, cerca de 22,1% da população suíça era nascida no exterior<sup>8</sup>. Em 2012, a proporção de estrangeiros atingia 27,1% da população em idade de trabalhar<sup>9</sup>. Como observaram numerosos estudos em diversos países, os filhos de imigrantes – legais ou ilegais – e refugiados têm desempenho escolar inferior à média, sobretudo quando oriundos de meio familiar com baixo nível educacional.

O sistema educacional da Suíça visa a igualdade de tratamento e de direitos a todos, independente de sua origem, raça ou situação social. Toda criança tem o direito a frequentar o ensino obrigatório, sendo vedada a exclusão social mesmo no caso de famílias imigrantes em situação irregular. Em alguns casos, o sistema promove inclusive o ensino da língua materna como língua de herança. As prefeituras disponibilizam as salas de aula, e os pais imigrantes contribuem com aporte financeiro às aulas. Muitos professores são voluntários. Para os falantes de língua portuguesa brasileira, por exemplo, existe a associação ABEC ([www.abec.ch](http://www.abec.ch)).

Importa observar, ainda, que o material didático (livros, cadernos, lápis, canetas etc.) é inteiramente gratuito para todos os alunos.

7 CORADI VELLACOTT & WOLTER. *Equity in Education*. OCDE, 2005.

8 “La population étrangère en Suisse”. Office fédéral de la statistique (OFS), 2008.

9 “L’intégration des immigrants et de leurs enfants sur le marché du travail en Suisse”. OCDE, 2012.





Filhos de imigrantes matriculados em escolas na Suíça ingressam na série correspondente a sua idade, sem que se leve em conta o ano que a criança eventualmente cursava em seu país de origem. Para compensar o conhecimento insuficiente da língua local, algumas comunas mantêm programas de integração escolar por algumas semanas<sup>10</sup>, após as quais a criança passa a frequentar a escola regular. Deficiências continuadas de idioma são compensadas com aulas de apoio paralelas.

## O MODELO EDUCACIONAL: ETAPAS

### Quadro geral

O ensino pré-universitário na Suíça divide-se em escola primária e secundária. A escola primária e o nível secundário I compreendem o ensino obrigatório de nove anos<sup>11</sup>. Depois de concluído o ensino secundário I, o aluno pode optar pelo nível secundário II, que inclui formação profissionalizante, ou seguir para a escola média (de teor “acadêmico”). Mais de 50% dos alunos suíços optam por formação profissionalizante, que pode durar até quatro anos.

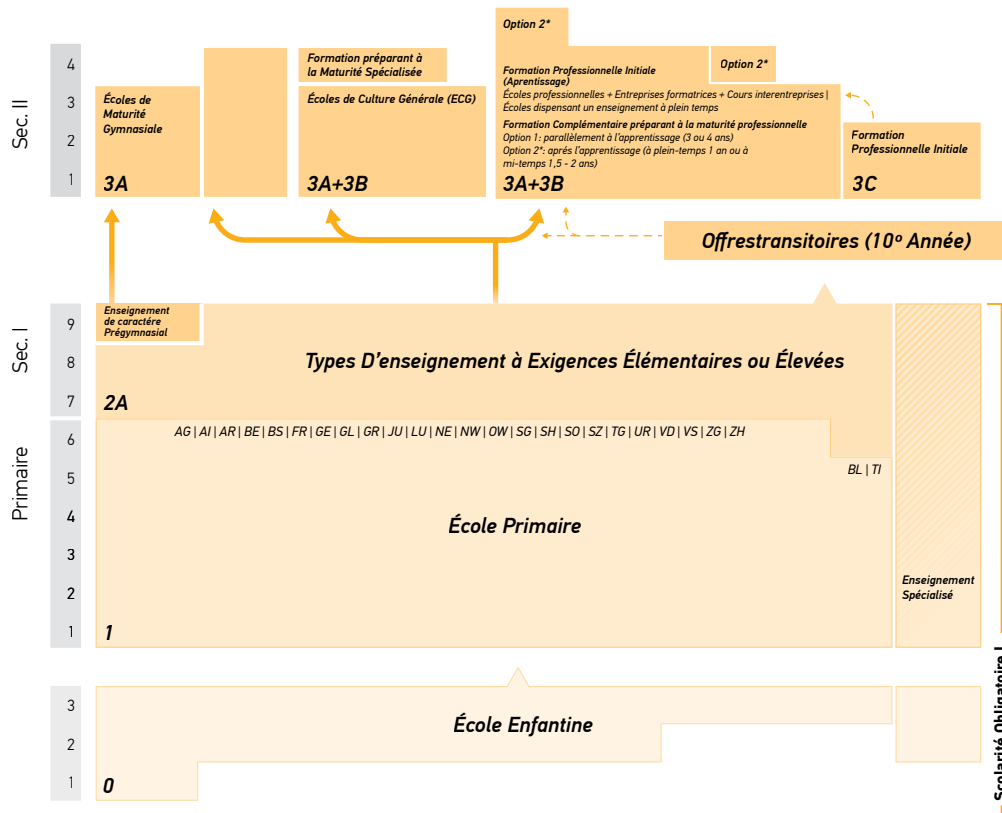
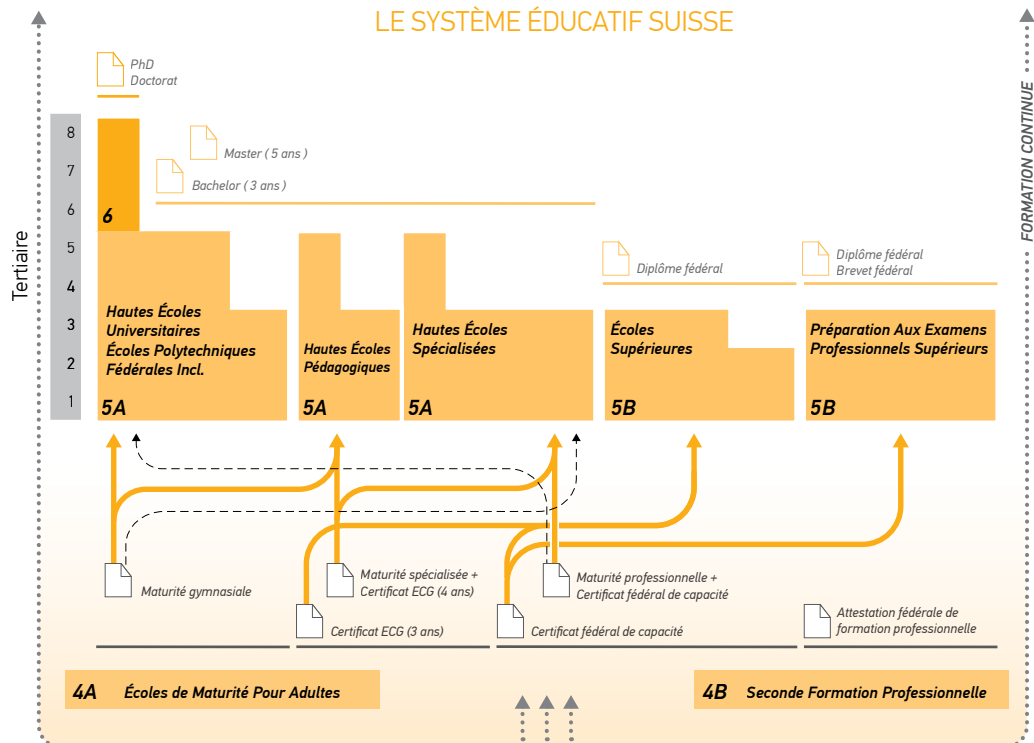
O ensino obrigatório na Suíça tem duração de nove anos, podendo chegar a 11 em alguns cantões que incluem a fase pré-escolar. Qualquer alteração na estrutura educacional deve ser, a exemplo de quaisquer temas sensíveis à população, primeiramente sancionada por meio de plebiscito. O ensino básico e o ensino médio (pós-obrigatório) são totalmente gratuitos e da alçada municipal e cantonal.

10 Em Berna, o programa funciona em algumas escolas, de seis a oito semanas.

11 Como se verá, em alguns cantões o ensino obrigatório inclui o jardim de infância e compreende 11 anos.

Após os anos de educação compulsória, os alunos podem seguir o ensino médio na escola secundária, de perfil acadêmico, ou na escola de aprendizado técnico, de orientação vocacional. O sistema segue o modelo indicado no quadro abaixo, e que se descreverá em seguida:

# LE SYSTÈME ÉDUCATIF SUISSE



Le schéma de gauche correspond à la situation actuelle. Les cantons procèdent à l'harmonisation de leurs structures scolaires. [www.cdip.ch](http://www.cdip.ch) > HarmaoS

**ISCED**  
La présentation se réfère à l'ISCED (International Standard Classification of Education, [www.uis.unesco.org](http://www.uis.unesco.org)). Cette classification attribue à chaque niveau d'enseignement un code international (allant de l'ISCED 0 à l'ISCED 6), permettant ainsi une comparaison internationale des systèmes éducatifs.

- ISCED 6
- ISCED 5A + 5B
- ISCED 4A + 4B
- ISCED 3A C
- ISCED 2A
- ISCED 1
- ISCED 0

Diplôme

Passerelle: 1 maturité gymnasiale → HES (stage professionnel)

2 maturité professionnelle → Université (examen complémentaire)

Nombre d'années



### Educação compulsória

- **Jardim de Infância:** iniciado aos cinco ou seis anos de idade. Com duração variável de um a dois anos, o jardim de infância vem sendo adotado por número crescente de cantões. Nos cantões em que já faz parte da escolaridade obrigatória, corresponde à fase de alfabetização das crianças. Esta se dá na língua oficial de cada cantão (sendo, nos cantões alemânicos, o alto alemão);
- **Escola Primária ou Fundamental:** compulsória para todas as crianças, em toda a Suíça. Na maioria dos cantões, inicia-se no ano em que a criança completa sete anos de idade e dura seis séries;
- **Escola Secundária I:** igualmente compulsória em todo o país, inicia-se em torno dos 12 anos de idade, com duração de três anos.

A **escola primária** na Suíça, após séculos de evolução e diversas experiências de reforma nem sempre bem-sucedidas, consolidou-se hoje como (a) gratuita, (b) laica, (c) obrigatória e (d) fonte de formação não especializada. Sua missão é a de “transmitir uma cultura de base e formar personalidades autônomas e cidadãos para uma sociedade democrática”<sup>12</sup>.

Há divergências na carga horária do ensino fundamental em diferentes cantões<sup>13</sup>, a despeito da já mencionada iniciativa HarmoS de harmonização da escolaridade obrigatória. O impacto de tais diferenças no desempenho acadêmico dos estudantes, no entanto, ainda não foi objeto de análise detalhada. Estudos comparativos internacionais demonstram que na Suíça os estudantes de nível fundamental recebem menos horas de instrução em sala de aula que em países vizinhos. Os mesmos estudos, no entanto, assinalam que na Suíça os alunos são mais expostos ao estudo de línguas que estudantes de outros países<sup>14</sup>.

Com efeito, considera-se que o ensino de idiomas tem papel central na educação de um país multilín-

12 *Dicionário Histórico da Suíça*, verbete “École primaire”.

13 Dados mencionados no *Swiss Education Report 2010*.

14 Indicadores compilados pela OCDE. *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*.



gue como a Suíça. Trata-se, entre outros fatores, de cimentar a unidade nacional, em busca do ideal (ainda longe de se realizar) segundo o qual “cada cidadão fala em seu próprio idioma e seus interlocutores o compreendem”. As autoridades cantonais na área de educação estão atentas às vantagens do ensino precoce de idiomas. Este tem início, de modo geral, já no terceiro ano da escola primária, introduzindo-se uma segunda língua a partir do quinto ano.

Merece registro a recente inclusão no currículo escolar, já a partir do nível primário, de disciplinas como mídia, imagens, tecnologia da informação e comunicações.

As atividades escolares, de modo geral, têm lugar entre 7h45min e 16h30min, com pausa para almoço em casa. A alternativa para famílias com dificuldade de acolher crianças na pausa para o almoço, que ocorre entre 11h30min e 13h, é o restaurante escolar. Quando situado nas dependências da escola, a alimentação é fornecida por empresa do setor alimentício; quando não, as crianças são conduzidas a restaurante sob os cuidados de professores e/ou pais da associação de pais e mestres (estes em caráter voluntário). É exigida contribuição pecuniária mensal de cada família.

Aos 12 anos de idade, em média, os alunos passam para o nível **secundário I** (7ª a 9ª série). Na maioria dos cantões, este nível é subdividido conforme o desempenho do aluno no 5º e 6º anos do ensino primário. Há escolas com exigências básicas, que preparam os alunos para ingresso no ensino profissionalizante, e há aquelas que preparam os alunos para formações com mais alto grau de exigência. O tipo de escola que o aluno frequentará no nível secundário II (ver seções “Educação Complementar Acadêmica” e “Educação Complementar Técnica” abaixo) dependerá, ainda, de seu desempenho no nível secundário I.

Em todos os cantões, o currículo deve incluir a língua local mais dois outros idiomas. As matérias



obrigatórias incluem, ainda, Matemática, História, Geografia e Ciências Naturais. Ao final do secundário I, os alunos concluem o ensino obrigatório.

Durante o 8º e 9º anos de escola, o aluno recebe acompanhamento de professores e pais para escolher a profissão que deseja seguir.

Em muitos casos, os alunos que optam por seguir para o nível secundário II passam pelo 10º ano de estudos, fase de transição e complementação. É o chamado “ano social”, durante o qual alunos com dificuldade nos estudos ou que não tenham conseguido se empregar como estagiário-aprendiz podem recapitular as matérias e continuar tentando vaga ou mesmo nova opção profissionalizante.

O 10º ano não é o único caminho para a continuidade dos estudos. Existem, ainda, as possibilidades de estágios profissionalizantes (com grau menor de exigência), formações linguísticas e outras. Note-se que 25% dos alunos suíços que optam por continuar no sistema educacional adiam neste momento seu ingresso nas etapas seguintes.

As taxas de não aproveitamento no sistema de educação compulsória em suas diversas modalidades variam nos cantões entre 0,5 a 4%. Entre as crianças e jovens não nascidos na Suíça, ou filhos de imigrantes ou refugiados, os níveis de aproveitamento do ensino fundamental-compulsório para os subseqüentes são ligeiramente mais baixos, o que é interpretado pelas autoridades como indício da necessidade de políticas educacionais e de integração mais substanciais.

Ao longo de todo o período educacional compulsório, os alunos participam de projetos culturais, artísticos e esportivos oferecidos tanto pelo governo local como pela própria escola. Destacam-se semanas esportivas, de artes e ciências, bem como projetos sobre temas diversos, como sustentabilidade ambiental, saúde, convívio, diversidade, integração e uso responsável da internet e das redes sociais. Em algumas comunas existe a prática do chamado “Parlamento Infantil”, formado por jovens e ado-



lescentes que começam a se inteirar das peculiaridades da vida política suíça. Tanto a prefeitura como o cantão dispõem de fundos voltados para a viabilização dessas iniciativas.

### Educação Complementar Acadêmica

- **Escola Secundária II:** há diversos tipos, cada qual com ênfase e disciplinas fundamentais diferentes. Podem variar conforme os cantões;
- **Matemática e Ciências Naturais:** focada em Matemática e Ciências, nela se ensinam ainda a língua principal do cantão além de duas outras línguas (dentre uma das principais línguas oficiais – alemão, francês e italiano – além do inglês);
- **Línguas Modernas:** tem seu foco no ensino de línguas modernas, em especial as quatro mencionadas no subitem anterior. Com menor ênfase, estudam-se também noções de Matemática e Ciências;
- **Línguas Antigas:** ensina o latim e/ou o grego, além da língua regional e de outra língua estrangeira. Assim como na escola de línguas modernas, abrange fundamentos de Matemática e Ciências;
- **Estudos Econômicos:** enfatiza os estudos nos diversos campos da economia, além da constante do estudo da língua local, de pelo menos uma segunda língua e de noções de Matemática e Ciências;
- **Arte:** seu currículo principal divide-se em Arte e Música, com especialização posterior em uma das duas cadeiras, além do estudo de línguas, Matemática e Ciências em menor escala;
- **Esportes:** ênfase no campo do esporte e atividades relacionadas, além do ensino de línguas, Matemática e Ciências.



## Educação Complementar Técnica ("profissionalizante")

**Escola de Aprendizado Técnico:** como se viu, o processo que leva o aluno a optar pela educação técnico-profissionalizante tem início ainda nas últimas séries da escola primária, e prossegue durante os anos do secundário I.

A duração da Escola de Aprendizado Técnico varia entre dois e quatro anos, a depender da área eleita. Dentre as possibilidades, destacam-se:

- **trabalho técnico-manual:** mecânica, carpintaria, elétrica, panificação, serviços estéticos, domésticos etc.;
- **trabalho técnico-acadêmico:** secretariado, escrituração, enfermagem, assistência social, tecnologia de comunicação e informação etc.;
- **artes e ciências humanas:** tradução e interpretação, jornalismo, artes cênicas, desenho, pintura etc.

O aprendiz é treinado em parceria com empresas ou organizações públicas e privadas além de receber instrução presencial na escola uma ou duas vezes por semana. Após essa etapa, o aprendiz agora formado em seu ofício poderá se inserir no mercado de trabalho, abrir seu próprio negócio ou optar pela especialização em **Faculdade Técnica**, que oferece curso superior de especialização técnico-acadêmica.

Fatores como a grande demanda nacional por serviços em geral, bem como a substancial remuneração conferida a profissionais das áreas técnica e vocacional, motivam cerca 70% dos estudantes suíços que concluem a educação compulsória a se inscreverem em um programa de Educação e Treinamento Vocacional, em suas diversas formas.

Ressalve-se que, conforme o já mencionado princípio da permeabilidade, facultam-se aos estudantes que



seguiram a **Escola de Aprendizado Técnico** cursar programa de transição para acesso à educação superior tradicional. Dessa forma, retorna-se à trilha para aquisição de diploma universitário tradicional, com ou sem correlação direta com a área técnica estudada até então.

## PROFESSORES E PAIS

### Professores: formação, remuneração e avaliação

Cabe às chamadas “*hautes écoles*” (de nível superior) a formação de professores do ensino pré-escolar, primário e secundário, bem como a dos pedagogos especializados (para ensino especial ou educação precoce), além de fonoaudiólogos e terapeutas psicólogos para crianças com deficiência.

As escolas superiores pedagógicas foram instituídas a partir de reforma coordenada dos cantões, no início da década de 1990, com vistas à elevação do padrão de formação, à harmonização e ao reconhecimento mútuo de diplomas. No entanto, a obrigatoriedade de nível superior para professores do ensino primário e secundário I passou a vigorar após a entrada em vigor do Processo de Bolonha (2006).

A remuneração mensal média dos professores, tanto em nível cantonal como nas comunas, é de pouco mais de CHF 8.000, salário relativamente elevado para o custo de vida do país. Em alguns cantões, este salário pode ser vinculado à avaliação do desempenho do professor. Observe-se que o salário médio para atividades de ensino encontra-se na parte superior da pirâmide de vencimentos no setor de serviços suíço<sup>15</sup>. Segundo estudo realizado pelo banco UBS em 2012, o salário médio de professor de escola primária na Suíça está entre os mais elevados do mundo: na média de mais de 70 cidades, Zurique, com salário líquido anual de US\$ 81.600, e Genebra, com US\$ 66.700, estavam atrás apenas da cidade do Luxemburgo (US\$ 88.200). Na mesma classifi-

15 *Swiss Earnings Structure Survey 2010*. A remuneração mais elevada corresponde a atividades de gestão em empresas do setor privado. A mais baixa diz respeito a funções de serviços manuais e de higiene e limpeza.





cação, o Rio de Janeiro figurava com US\$ 12.200 e São Paulo, com US\$ 9.500<sup>16</sup>.

O processo de avaliação do corpo docente varia conforme o cantão. A avaliação pode ocorrer em diversos momentos, como: conclusão do estágio probatório, certificação do professor, gestão periódica de desempenho, programa para recompensar a excelência no ensino, ou outros. O ciclo de avaliação varia entre um e quatro anos, novamente conforme o cantão. Se a avaliação só afeta o salário em uns poucos cantões, verifica-se em toda a Suíça seu impacto sobre a evolução da carreira.

O processo procura examinar aspectos como a qualidade da instrução prestada, o planejamento e a preparação das aulas e também o ambiente em sala de aula. Estão envolvidas no mecanismo de avaliação as autoridades locais, os conselhos das escolas e órgãos específicos de inspeção (definidos em cada cantão), entre outros. Os sindicatos de professores, especialmente na Suíça Romanda, têm importante influência sobre o processo<sup>17</sup>. Verifica-se, aliás, disparidade entre, de um lado, a Suíça francófona e, de outro, a Suíça alemânica e o Ticino, regiões em que estão mais adiantados os projetos de avaliação dos professores e dos estabelecimentos escolares.

### Responsabilidade e acompanhamento dos pais

Como existe obrigatoriedade escolar, os responsáveis são multados ou recebem outras sanções jurídicas, caso seus filhos não frequentem a escola regularmente. As medidas são restritivas e somente tomadas em situações graves, quando não se chegou a solução mutuamente acordada. Toda ausência às aulas tem, obrigatoriamente, que ser justificada. O aluno tem até cinco meios-períodos por ano em que pode se ausentar da escola a título de falta não justificada. Atrasos e desrespeito às regras escolares (tais como comportamento abusivo, deveres de casa não cumpridos, vandalismo etc.) são julgados com

16 "Price and Earnings: A comparison of purchasing power around the Globe" UBS, 2012. Na lista de 73 cidades, apenas 17 registraram valor inferior ao de São Paulo, dentre as quais Cairo, Lima, Mumbai e Nairóbi.

17 FIGAZZOLLO, Laura. "The Use and Misuse of Teacher Appraisal". In: *Education International*. Janeiro de 2013.



rigor e com a participação dos pais, responsáveis legais pelos filhos menores de 18 anos.

É crescente a participação dos pais (ou guardiães legais) no acompanhamento das atividades acadêmicas, curriculares e disciplinares, tanto de seus próprios filhos como das turmas como um todo. Os pais tomam parte, ainda, na administração das escolas. Esta participação vem inclusive sendo institucionalizada em muitos cantões, como no caso de Zurique e Ticino, nos quais foi recentemente tornada compulsória por força de lei cantonal.

A cada seis meses, em média, tem lugar encontro entre o aluno, seus pais e o corpo docente, ocasião em que as partes discutem a situação e o desempenho do aluno na escola.

## DESAFIOS

Como já observado, a proporção de estrangeiros entre a população economicamente ativa da Suíça – e também entre as crianças em idade escolar – é uma das mais elevadas do mundo. Entre as crianças e jovens não nascidos na Suíça, ou filhos de imigrantes ou refugiados, os níveis de aproveitamento do ensino fundamental-compulsório são mais baixos que os verificados para a população em geral, o que é interpretado pelas autoridades como indício da necessidade de políticas educacionais e de integração mais substanciais.

Outro indicador, mais grave, salienta essa mesma necessidade, e deixa clara a distância entre os objetivos do sistema educacional e a realidade observada: nada menos que 16% da população total do país é considerada analfabeta funcional, categoria entendida como indivíduos com “grande dificuldade na leitura, interpretação e redação de textos”<sup>18</sup>. Essa situação não deve ser imputada unicamente à parcela da população de origem estrangeira, senão também a alguns setores nos cantões alemânicos com dificuldades com o uso do alto alemão. Note-se

18 *Rapport national sur les compétences de base des adultes*. Office fédéral de la statistique (OFS), 2012.



que não há educação pública para adultos em nível primário e secundário.

O quadro, por sinal, mostra que a Suíça, apesar da reconhecida qualidade de seu sistema educacional, não conseguiu superar plenamente as dificuldades resultantes da divisão linguística, e da virtual diglossia nos cantões alemânicos. Dentre as camadas populares (não necessariamente desfavorecidas), é comum encontrar pessoas que não conseguem se expressar nem sequer oralmente em alemão padrão.

Se, por um lado, esforços como o da Conferência Suíça dos Diretores Cantonais de Educação Pública (CDIP) incluem entre seus objetivos a superação dessas dificuldades, há que se levar em conta que o cenário político muitas vezes dificulta a busca de soluções. A agremiação direitista UDC (União Democrática do Centro, em alemão chamada de Partido Popular Suíço) tem defendido, inclusive por meio de iniciativas populares, o uso do dialeto de cada cantão no jardim de infância. Recorde-se, aliás, que o dialeto varia conforme o cantão e a comuna.

Como observado acima, não existe na Suíça sistema unificado – ou mesmo padronizado – de avaliação de desempenho de professores. Em parte por este motivo, considera-se o sistema ineficaz no trato de docentes com resultados insatisfatórios.

As autoridades suíças têm-se debruçado sobre a questão da igualdade de oportunidades no sistema educacional<sup>19</sup>. Os dados demonstram que, dos primeiros anos de escolaridade até a universidade, crianças oriundas de meios menos favorecidos têm maior dificuldade em avançar no sistema. Além da falta de orientação adicional em casa, crianças de origem mais humilde podem também ser objeto de discriminação. Em consequência dessa desigualdade observada desde o início, mais da metade dos jovens de classe social favorecida ingressa no ciclo pós-obrigatório acadêmico (ver seção “Educação Complementar Acadêmica”), contra menos de 10% para os oriundos de camadas sociais inferiores.

19 O tema tem sido objeto de estudos diversos. Cite-se, a título de exemplo, o relatório “L'égalité des chances dans le système éducatif suisse”, publicado pelo Centro Suíço de Pesquisas em Educação (CSRE). É deste relatório que foram extraídos os dados citados sobre o tema.



A desigualdade persiste até o ensino universitário: dentre os habitantes de nacionalidade suíça, apenas 7% dos filhos de genitores com baixo grau de formação obtêm diploma superior, contra 62% dos filhos de genitores altamente qualificados.

Nesse quadro, não surpreende que, apesar do aumento do número de alunos habilitados a ingressar no ensino superior (2% do total no início do século XX, cerca de 18% 100 anos depois), o sistema de seleção para as escolas secundárias acadêmicas continua a favorecer fortemente as crianças oriundas de camadas sociais superiores<sup>20</sup>. Dessa forma, verifica-se que está longe de ser atendido o princípio da equidade.

Outro aspecto que preocupa as autoridades educacionais suíças em todos os níveis é o desequilíbrio de aquisição de educação acadêmica nas comunidades rurais de alguns cantões. Até mesmo a obrigatoriedade do ensino fundamental é contestada por famílias que obtêm seu sustento por meio de seus agronegócios familiares de pequena escala, ocasionando o fechamento de turmas e escolas primárias tradicionais com ênfase acadêmica. Muitos cantões vêm elaborando reformas estruturais e educacionais a fim de reverter esse quadro, que pode ser descrito como vocação natural de algumas comunidades<sup>21</sup>.

De maneira a relativizar as observações constantes desta seção, note-se que as informações a respeito dos problemas e desafios foram extraídas integralmente de documentos oficiais suíços. As autoridades federais, cantonais e comunais mostram-se, portanto, atentas às dificuldades.

## CONCLUSÕES: UMA VISÃO BRASILEIRA

Dentre os aspectos mais positivos do sistema educacional suíço, pode-se destacar o engajamento pleno da sociedade, em todos os níveis, desde as famílias até o governo federal, passando pelas associações, escolas, comunas e cantões. Esse aspecto, combi-

20 *Dicionário Histórico da Suíça*, verbete “*École secondaire supérieure*”.

21 *Swiss Education Report*, p. 15.



nado com a magnitude dos recursos investidos no setor em todos os níveis e os continuados esforços de harmonização e modernização do sistema, contribuem para o alto nível da educação suíça como um todo, e para os excelentes resultados do país nas avaliações internacionais sobre pesquisa e inovação.

No entanto, como se viu, ainda há sérios desafios a superar, alguns intrínsecos à própria formação histórica da Suíça, como a autonomia comunal e cantonal que dificulta os esforços de harmonização bem como a questão da diglossia (dialeto e alto alemão) nos cantões da Suíça alemânica. O fato de o país contar hoje com elevada proporção de estrangeiros na sua população também confronta o sistema educacional com dificuldades específicas: além da necessidade de aulas adicionais de línguas, importa administrar a questão da convivência de crianças oriundas de culturas distintas.

A Suíça nem sempre tem obtido êxito nesses esforços, como se pode ver pela persistência das desigualdades, em contradição aos princípios que norteiam a filosofia educacional do país, bem como pelo índice relativamente elevado de “analfabetismo funcional”.

Cabe observar, porém, que muitas das informações mais críticas e negativas sobre a educação suíça mencionadas neste trabalho foram extraídas de relatórios oficiais suíços ou de documentos que contaram com intensa participação suíça na sua elaboração. Esta, no nosso entender, é uma das principais lições deste estudo: o primeiro passo para se aprimorar um sistema educacional consiste em conhecê-lo a fundo, sem retoques, monitorar seus resultados e atentar para os desafios novos<sup>22</sup> que inevitavelmente exigem ajustes.

22 Como, por exemplo, o aumento da imigração e o advento das novas tecnologias e das redes sociais.

Como se pode depreender, ainda, dessa sucinta descrição, um sistema educacional bem-sucedido (caso do suíço, a despeito das falhas apontadas) deve corresponder às características históricas e culturais do país e a seus ideais nacionais.



O engajamento nesse esforço deve incluir as autoridades e a sociedade em todas as suas instâncias. E requer, é claro, recursos bem aplicados. Como se viu, a Suíça (Confederação, cantões e comunas) dedica pouco mais de 5% do PIB à educação, percentual não muito diferente do que se verifica no Brasil. O que se nota, porém, em contraste com a situação brasileira, é o forte investimento em formação e remuneração de professores, além da crescente necessidade de aprimorar os mecanismos de avaliação.

*Mutatis mutandis*, e guardadas as devidas proporções<sup>23</sup>, o conhecimento mais aprofundado do sistema educacional suíço pode suscitar reflexões positivas para o aprimoramento do setor no Brasil.

### PRINCIPAIS FONTES CONSULTADAS

BIERMANN, Deborah. *Relatório sobre o sistema educacional suíço*.

BOUQUET, Jean-Jacques. *Histoire de la Suisse*. Paris: Presses Universitaires de France, 2013.

CORADI VELLACOTT & WOLTER. *Equity in Education*. OCDE, 2005.

*Dictionnaire Historique de la Suisse*. Disponível em: [www.hls-dhs-dss.ch](http://www.hls-dhs-dss.ch).

*Education at a Glance 2008: OECD Indicators*. OCDE, 2008.

*Education at a Glance 2012: Highlights*. OCDE, 2012.

FIGAZZOLO, Laura. "The Use and Misuse of Teacher Appraisal". In: *Education International*. Janeiro de 2013.

FUENTES, Andrés. "Raising Education Outcomes in Switzerland". In: *OECD Economics Department Working Paper*, nº 838. OECD Publishing, 2011.

KUNTZ, Joëlle. *L'histoire suisse em um clin d'oeil*. Genebra: Éditions Zoé, 2007.

<sup>23</sup> As ressalvas levam em conta o simples fato de que o Brasil é cerca de 200 vezes mais extenso e 25 vezes mais populoso que a Suíça, além de resultar de formação histórica bem distinta.



*La population étrangère en Suisse.* Office fédéral de la statistique (OFS), 2008.

*Price and Earnings: A comparison of purchasing power around the Globe.* UBS, 2012.

*Rapport national sur les compétences de base des adultes.* Office fédéral de la statistique (OFS), 2012.

“Swiss Earnings Structure Survey 2010”.

“Swiss Education Report 2010”.

*Where immigrant students succeed: a comparative review of performance and engagement in PISA 2003.* OCDE, 2006.

**Igor Kipman** é Embaixador do Brasil em Berna.

**Daniel Roberto Pinto** é diplomata lotado na Embaixada do Brasil em Berna.

---

# ***Vietnã***

---

*O ensino fundamental e médio no  
Vietnã: conquistas e desafios*





## ***O ensino fundamental e médio no Vietnã: conquistas e desafios***

Vitoria Alice Cleaver

### PRINCÍPIOS E OBJETIVOS GERAIS DA EDUCAÇÃO

A compreensão do sistema educacional do Vietnã de hoje implica o reconhecimento de uma história de mil anos (500 de educação organizada), que viu o desenvolvimento e a decadência parcial das instituições confucionistas; sofreu a influência da dominação colonial, as transformações decorrentes da formação do Estado pós-colonial, as consequências das guerras do século XX e da formação de dois sistemas de educação separados, um no Norte e outro no Sul do país; e mais recentemente, a partir de 1986 (política da *Doi Moi* ou “renovação”), foi impactado pelo desenvolvimento de uma economia de mercado dominada pelo Estado no âmbito de um arcabouço político de natureza leninista.

Esse complexo e variado cenário constitui o pano de fundo para os avanços extraordinários ocorridos na área educacional nas últimas décadas, que refletem as grandes mudanças que marcaram o desenvolvimento econômico e social do Vietnã durante o recente período de transição de uma economia de planejamento centralizado para uma economia de mercado que busca integração internacional.

A Constituição de 1992 da República Socialista do Vietnã estabelece em seu artigo 59 que a

*educação é um direito e uma responsabilidade de todo cidadão. A educação primária é compulsória e sem custos para todas as crianças. Os cidadãos*



*têm o direito de cursar o ensino básico e de aprender uma profissão por diversas formas. Os alunos talentosos serão encorajados pelo Estado e pela sociedade a desenvolverem suas capacidades. O Estado adotará políticas relativas a taxas de matrícula e bolsas de estudo. O Estado e a sociedade criarão as condições para que as crianças com deficiência possam cursar o ensino básico e aprender profissões adequadas.*

Segundo a Lei de Educação de 2005 (art. 26), o ensino básico compreende a educação primária, secundária inferior (básica) e a secundária superior (geral). A educação primária e o secundário inferior são níveis universais de educação (art. 11). O Estado assegurará as condições para implementar a universalização da educação em todo o país.

O objetivo da educação primária é ajudar os alunos a formar as bases para o desenvolvimento moral, intelectual, físico e estético correto e duradouro, juntamente com o desenvolvimento das habilidades básicas para cursar a educação secundária inferior. O secundário inferior se destina a consolidar e desenvolver os resultados da educação primária e a fornecer conhecimentos gerais básicos sobre técnicas e orientação vocacional com vistas à educação secundária superior, à educação secundária profissional ou à força de trabalho. O secundário superior é dirigido à consolidação e ao desenvolvimento dos resultados da educação secundária inferior, a completar a educação básica e o entendimento sobre técnicas e orientação vocacional, fornecendo aos alunos as condições para desenvolver habilidades pessoais de modo a escolher o caminho de sua formação, entrar na universidade, nas escolas secundárias profissionais, nas escolas de treinamento profissional ou na força de trabalho (art. 27 da Lei de Educação de 2005).

A educação no Vietnã sempre ocupou e continua ocupando lugar de destaque na história social do



país. A educação é a “primeira prioridade nacional visando melhorar o conhecimento geral da população, treinar recursos humanos e estimular talentos” (4ª plenária do Comitê Central da 7ª Conferência do Partido, em 1993). A Estratégia de Desenvolvimento Educacional 2001-2010 e o documento relativo ao desenvolvimento estratégico do setor educacional para 2011-2020, ainda não circulado em sua versão definitiva, apesar de haver sofrido numerosas revisões, claramente indicam que a alta qualidade dos recursos humanos é o fator essencial para o desenvolvimento social e o crescimento econômico acelerado e sustentável, constituindo uma das forças primárias para promover os processos de industrialização e modernização do país. Segundo o art. 9º da Lei de Educação de 2005, o desenvolvimento educacional deve ser vinculado às exigências do desenvolvimento econômico e social, aos avanços científicos e tecnológicos e à consolidação da defesa e segurança nacionais. A educação vietnamita é socialista, com características populares, nacionais, científicas e modernas, baseada no marxismo-leninismo e nos pensamentos de Ho Chi Minh. As atividades educacionais devem ser conduzidas de acordo com os princípios de aprendizado acoplados à prática, a educação ligada à produção, as teorias conectadas à praticabilidade e a educação na escola combinada com a educação na família e na sociedade (artigo 3º da Lei de Educação de 2005).

#### A ESTRUTURA E OPERAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL NO VIETNÃ

A estrutura do sistema educacional vietnamita é similar à de grande parte dos países e compreende 12 anos de ensino primário e secundário, que podem ser combinados com três níveis de educação vocacional ou profissional (elementar, intermediário e colegial), seguidos de quatro anos de bacharelado, dois anos de mestrado e três a quatro anos de doutorado. Existe também um sistema pré-escolar ou educação infantil, que inclui creches e jardins da infância, para crianças de três meses a cinco



anos, que é mais disseminado nas grandes cidades. Apesar dos esforços desenvolvidos pelo governo, o sistema pré-escolar é ainda insatisfatório, dada a falta de qualificação dos professores, currículo insuficiente e estrutura escolar inadequada.

O ensino fundamental ou primário tem cinco anos de duração (1ª a 5ª séries), a que se seguem, uma vez recebido o certificado de conclusão do diretor da escola, quatro anos de secundário inferior (6ª a 9ª séries, com realização de exames de avaliação na 9ª série) e três anos de secundário superior (10ª a 12ª séries, com realização de exames de entrada e conclusão), em que se divide o ensino médio no Vietnã. O diploma de conclusão do secundário inferior/básico é emitido pelo chefe do Departamento de Educação e Treinamento do distrito ou cidade sob administração provincial (nível distrital). O diploma de graduação do secundário superior é outorgado pelo diretor do Departamento de Educação e Treinamento da província ou cidade (nível provincial). Os cinco primeiros anos de ensino fundamental são compulsórios. Destina-se a crianças do grupo etário de seis a 11 anos. Os alunos que completarem a escola primária (ensino fundamental) podem matricular-se em cursos de treinamento vocacional de seis meses a três anos de duração. A conclusão do secundário inferior também habilita o estudante a seguir a educação profissional com duração de três a quatro anos. Para os que completarem o secundário superior, a duração do curso vocacional é de um a dois anos (de três anos para algumas especializações técnicas). Tanto o diploma de graduação do ensino médio quanto o diploma de educação profissional secundária habilitam ao curso universitário, depois da aprovação em um exame vestibular<sup>1</sup>.

A língua de instrução é o vietnamita (art. 7º da Lei de Educação de 2005), embora algumas escolas privadas e escolas internacionais, que seguem o currículo britânico ou dos EUA, ensinem em inglês. Os grupos étnicos (no Vietnã há 54 minorias) têm o direito de aprender e usar sua própria língua e sistema escrito, de modo a criar a base para a

1 Em *World Data on Education*, VII Ed. 2010/11. BIE/UNESCO. Disponível na internet.



preservação e desenvolvimento de sua identidade cultural. À exceção da etnia vietnamita Kinh, apenas dez entre os outros grupos étnicos minoritários (tais como Chinês, Khmer, Thay, Tai, Hmong, Nung, Ede, Giarai, Bana, Xedang) têm um sistema de escrita. Cada um deles, entretanto, tem sua própria língua. O ano escolar se estende de setembro a junho.

Segundo dados do Escritório Central de Estatísticas, em 2009/2010 havia, em todo o país, 15.172 escolas, ademais de 611 com primário e secundário inferior combinados. Nessas escolas primárias estavam matriculados 7,02 milhões de alunos, dos quais 3,23 milhões eram meninas. O total de professores alcançava 349.500, dos quais 98% com as qualificações exigidas, sendo 275.600 mulheres<sup>2</sup>. O número de estudantes no primário e nos dois níveis de secundário alcança 16,2 milhões de alunos. Oficialmente, a educação primária compulsória é de meio dia (23 períodos por semana), de 40 a 45 minutos, o que faz da carga horária de classes no Vietnã – com menos de 700 horas de instrução mandatória por ano – um dos países de menor carga horária de ensino no mundo. Normalmente, dois grupos de estudantes dividem a utilização da sala de aula, um pela manhã e outro pela tarde. Similarmente à educação primária, a educação secundária compreende também meio período de classes, cuja carga horária é também baixa<sup>3</sup>.

O princípio que preside o estabelecimento da rede de escolas/classes é de que devem estar próximas do povo. As instituições de ensino se encontram em todas as áreas residenciais do país. Mais especificamente, cada uma das 64 províncias e 593 distritos do Vietnã tem pelo menos uma escola primária, um secundário inferior ou uma escola combinada com primário e secundário inferior ou centros de ensino; existem também unidades de secundário superior para os alunos mais bem-dotados e escolas normais ou de treinamento pedagógico.

A maioria das escolas do ensino básico no Vietnã é pública, isto é, administrada pelo Estado. A rede

2 *Idem.*

3 Dados estatísticos relativos ao ensino básico em LONDON, Jonathan D. "Education in Vietnam: Historical Roots, Recent Trends". World Bank. 2011, p. 21.



de escolas primárias é complementada pelas escolas por satélite, de modo a atender à demanda. Cerca de 77% das escolas por satélite oferecem da 1ª a 5ª séries e apenas 23% tem sequência incompleta de séries. O número de escolas por satélite vem, entretanto, decrescendo como reflexo da diminuição da população em idade escolar primária<sup>4</sup>. Existe também um certo número de instituições não públicas em cada nível de ensino, visto que o governo vietnamita adotou políticas que encorajam o desenvolvimento de escolas privadas, semipúblicas ou financiadas pela comunidade local, que se expandiram sobretudo a partir de 1994. Todas são consideradas como pertencendo e contribuindo para o sistema nacional de educação. Podem assim beneficiar-se dos incentivos relativos a terras, taxas, créditos e seguros. As mesmas leis se aplicam às escolas públicas e não públicas na implementação dos currículos, conteúdos, livros-texto, métodos de ensino e regulamentos sobre matrícula, exames e expedição de diplomas.

A organização administrativa formal do sistema educacional do Vietnã é centralizada, embora mais recentemente tenha havido movimentos em direção à descentralização. A operação das escolas tanto primárias como secundárias, entretanto, é descentralizada no nível provincial e distrital. Na verdade, existe uma tradição de descentralização de fato, por meio da qual, unidades locais do Estado têm procurado dar resposta às exigências e circunstâncias locais. Trata-se de um costume decorrente da guerra e da pobreza experimentada pelo Vietnã e que levaram os administradores de escola e professores a desenvolverem estratégias de improvisação, às vezes não amparadas pela lei, para sobreviver aos períodos mais agudos de falta de recursos. Ademais, algumas leis orçamentárias em 1996 e 2002 deram maior poder às autoridades locais, sobretudo provinciais, para decidir sobre os gastos com educação, desde que obedecidas algumas normas determinadas pelo governo central. O Decreto 43, que entrou em vigor em 2006, encoraja as escolas e outras unidades do serviço público local a ampliarem suas fontes

4 Em "High Quality Education for All by 2020". In: *World Bank Overview/Policy Report*, junho de 2011.



não orçamentárias por meio de diversas atividades geradoras de renda, tais como o estabelecimento de serviços especiais e a adotarem um sistema de gerência inspirado no modelo empresarial. Tanto a questão da descentralização administrativa como a relativa à autonomia da escola são assuntos muito presentes nos debates sobre educação no Vietnã nos dias de hoje<sup>5</sup>.

São responsabilidades do Ministério de Educação e Treinamento (MOET), entre outras: a) determinar o conteúdo dos currículos; b) publicar os textos dos livros; c) formular políticas, leis e regulamentos sobre ensino e avaliações, que devem ser aprovadas pela Assembleia Nacional, de acordo com as diretrizes do Partido Comunista do Vietnã (PCV). O MOET trabalha conjuntamente com outros ministérios para determinar os investimentos a serem feitos no setor educacional. O financiamento das escolas primárias e secundárias provém dos orçamentos distritais e provinciais, tendo o governo central um papel complementar. Na verdade, o financiamento da educação no Vietnã hoje é híbrido e escapa a qualquer categorização de público ou privado, como se verá adiante.

O sistema educacional no Vietnã, como aliás todas as demais esferas no país, é altamente politizado. O PCV e seus órgãos permeiam todos os aspectos e níveis do sistema, à exceção da pré-escola, por meio de organizações do Partido para estudantes e professores. Citem-se os Pioneiros de Ho Chi Minh, no nível primário e secundário inferior, e a Liga da Juventude Comunista de Ho Chi Minh, ativa nas escolas secundárias e níveis superiores de educação.

## O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

O apoio governamental à educação no Vietnã cresceu nestes últimos 25 anos, tanto em termos absolutos quanto em proporção ao PIB. Segundo dados do Banco Mundial, o orçamento estatal destinado à educação passou de 7% em 1986 para cerca de

5 Citado em LONDON, Jonathan D. "Education in Vietnam: Historical Roots, Recent Trends". World Bank, 2011, p. 22.



20% em 2008, sendo absorvidos cerca de 5,3% do PIB com educação em 2008, em contraposição aos demais países da Ásia do Leste que gastam em média 3,5%. Por aluno, os gastos foram igualmente altos, alcançando, em 2008, cerca de 20% e 17% do PIB *per capita* na escola primária e secundária, respectivamente, em contraposição à média do Sudeste da Ásia de 14% para os dois níveis<sup>6</sup>. Em 2010, os gastos com educação alcançavam 6,9% do PIB. Em 2007, a educação primária consumia 28% do orçamento nacional com educação e o secundário inferior e superior combinados respondiam por 36% daquele orçamento (24% e 11% respectivamente)<sup>7</sup>.

*Até 1989 tanto as escolas como os professores eram financiados pelo governo. Os livros eram oferecidos gratuitamente aos estudantes. Em setembro de 1989, porém, foram introduzidas taxas que passaram a ser estabelecidas em função do nível de educação e eram utilizadas para manutenção da infraestrutura, compra de suprimentos e equipamentos, além de usada para suplementação de salários. Os livros passaram a ser comprados pelos pais. Existiam isenções de 100% para crianças portadoras de deficiência e estudantes em internatos nas áreas onde se encontram as minorias étnicas e de 50%, para filhos de soldados feridos, filhos de funcionários governamentais com sequelas graves provocadas por acidentes de trabalho e crianças com certificado de pobreza emitido pela cidade ou pelo Comitê Escolar da Vizinhança. A partir de 1993, porém, as taxas escolares foram abolidas para as crianças da 4ª e 5ª séries e hoje todo o ciclo primário esta isento do pagamento de taxas.<sup>8</sup>*

6 Dados estatísticos de 2008 sobre financiamento da educação em "High Quality Education for All by 2020".

*In: World Bank Overview/ Policy Report*, junho de 2011.

7 Dados estatísticos referentes a financiamento da educação em 2010 citados em LONDON, Jonathan D. "Education in Vietnam: Historical Roots, Recent Trends". World Bank. 2011, p. 23.

8 Citado em "Quality Education For All by 2020". *In: World Bank Overview/ Policy Report*, junho de 2011, vol. I, p. 9.

Ademais, o Ministério da Educação e Treinamento explorou várias fontes de cooperação e ajuda para





o desenvolvimento para suplementar o orçamento para a educação. Entre 2003 e 2008, o total de financiamento obtido daquelas fontes alcançou 217,8 milhões de dólares que foram aplicados em projetos para a melhoria da qualidade da educação, promoção ao acesso à escola de crianças portadoras de deficiência, treinamento de professores e incremento das facilidades e equipamentos para as escolas, principalmente as localizadas nas áreas mais pobres. O Banco Mundial (BM) e o Banco Asiático para o Desenvolvimento (BAD) são os mais importantes doadores de recursos financeiros e cooperação técnica para o desenvolvimento do setor educacional no Vietnã. O BM vem apoiando a educação primária desde 1998 e também a educação superior, e o BAD, a educação secundária. Até 2007 o BM tinha alocado 535 milhões de dólares em assistência à educação (incluindo doações, empréstimos em termos concessionais e assistência técnica). Outras organizações como o UNICEF e agências bilaterais para o desenvolvimento contribuem também com recursos financeiros e assistência técnica. Canadá, Reino Unido, Japão, Holanda, Noruega, Cingapura e Estados Unidos são importantes doadores para a área da educação no Vietnã.

O governo vietnamita participa ativamente das atividades lideradas pela UNESCO, UNICEF, PNUD, AIF, AUF, ASEAN, Cooperação dos Rios Gang e Mekong e da SEAMEO<sup>9</sup> como parte do esforço visando integrar o setor educacional do país regional e internacionalmente. Todos os anos, centenas de pesquisadores, professores e peritos em educação participam de conferências e seminários, de cursos de treinamento de curta e longa duração, oferecidos por vários países e organizações internacionais com vistas ao intercâmbio de experiências no setor.

Em resposta às políticas adotadas pelo governo vietnamita na área educacional, um número expressivo de instituições estrangeiras investiram no país, seja em instituições com capital 100% estrangeiro, seja em parcerias com instituições de ensino vietnamitas para treinamento vocacional, educação à distância

9 UNDP: United Nations Development Programme; UNICEF: United Nations Children's Fund; UNESCO: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization; AIF: Asian Institute of Finance; AUF: Agence Universitaire de la Francophonie; ASEAN: Association of Southeast Asian Nations; SEAMEO: Southeast Asian Ministers of Education Organization.



e cursos de todo tipo que muito têm contribuído para o treinamento de alta qualidade dos recursos humanos demandados pelo mercado local, dados os avançados programas de treinamento empregados, as modernas metodologias de ensino, a qualidade da infraestrutura e de seu corpo docente.

O financiamento da educação no Vietnã de hoje é misto, tendo passado da área pública para um sistema que combina o oferecimento da educação estatal e não estatal, de responsabilidade pública e privada (das famílias). Enquanto o Estado permanece o maior provedor de educação, as políticas estatais procuraram transferir a responsabilidade do pagamento da educação aos lares, sobretudo às famílias mais ricas e que vivem em áreas mais avançadas. O gasto familiar com educação cresceu na medida em que a renda *per capita* também aumentou de cerca de US\$ 200 no início dos anos 1990 para uma renda superior a US\$ 1.000 atualmente. Ademais, buscou-se promover o que se convencionou chamar de “socialização da educação”, isto é, uma ampla mobilização social de recursos para a educação, o que permitiu a instituição de taxas de todo tipo e de fundos, ademais de doações, que são o resultado da inexistência de um sistema de impostos eficiente e da capacidade insuficiente do Estado em prover os fundos necessários à expansão do sistema educacional nos últimos anos. Embora as estatísticas sejam discrepantes, Jonathan London afirma que os gastos das famílias no Vietnã com educação aproximam-se e mesmo excedem os gastos públicos, sendo mais altos que os registrados em outros países do Sudeste da Ásia, à exceção do Camboja<sup>10</sup>.

10 Considerando que a educação primária é, em princípio, financiada pelo Estado, a quota de financiamento que cabe às famílias deve ser maior em outros níveis educacionais. Jonathan London, em seu artigo “Education in Vietnam, Historical Roots, Recent Trends” cita Tran Huu Quang, que baseado em fontes governamentais (2007), atribui 41% do financiamento da educação às famílias.

#### POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO NOS ÚLTIMOS 25 ANOS

De modo a alcançar as metas estipuladas pela Lei de Universalização da Educação Primária de 1991 (isto é, toda criança deve completar a escola primária até os 14 anos de idade), o dia 5 de setembro é anualmente dedicado a receber as crianças na



escola. A instituição daquele dia teve a finalidade de encorajar as famílias com filhos de seis anos a matriculá-los na primeira série. Em 2000, a taxa de matrícula de crianças entre seis e 11 anos foi de 95% e alcançou 98% no ano escolar de 2004-2005. Pode-se dizer que a matrícula é hoje universal e a taxa de frequência à escola é igualmente alta. A maior taxa de crescimento de matrículas vem se registrando no campo. A diferença entre o número de matrículas de alunos do sexo masculino e feminino decresceu significativamente no primário e secundário inferior; os números de matrícula hoje favorecem ligeiramente as mulheres na educação secundária superior. O sistema de escolas primárias se expandiu rapidamente na década de 1990. Para tanto, adotaram-se esquemas flexíveis no início, com aulas sendo oferecidas via satélite, de modo a assegurar que nenhuma comuna ou vilarejo ficasse sem acesso à educação primária.

Note-se que embora a educação primária seja compulsória, tal como estipulado pela Lei de Universalização da Educação Primária de 1991 e pelas Leis de Educação de 1998 e 2005, não existem sanções para os pais que não matriculam seus filhos na escola.

Dada a rápida expansão do sistema educacional primário, muitos professores foram recrutados sem as qualificações mínimas. Em consequência, um grande esforço teve de ser desenvolvido a partir do ano 2000 para treinar e profissionalizar os professores, melhorar as condições das escolas e dos recursos disponíveis (Instrução 40/CT/T, de 14 de junho de 2004 do Politburo do PCV, sobre a melhoria de qualidade dos professores e gerentes educacionais). Em 2007, o Vietnã adotou política salarial vinculando a remuneração dos professores às suas qualificações. O sistema, entretanto, não reflete ainda todas as competências especificadas nos padrões profissionais.

Ademais, para melhorar os recursos e facilidades oferecidas pela escola primária, o Vietnã adotou o



padrão “Nível de Qualidade da Escola Primária” como mínimo, que inclui um certo número de requisitos e expectativas que a escola deve alcançar. De um lado, qualificação adequada dos professores e diretores, infraestrutura, área de lazer, recursos para ensino e aprendizagem; planejamento escolar, participação dos pais nas atividades escolares, treinamento e desenvolvimento profissional do pessoal da escola; de outro, matrículas líquidas, progressão, evasão escolar e conclusão dos cursos. Enquanto na zona urbana as escolas tendem a alcançar padrões satisfatórios de gerência e qualidade de ensino, não atingem os padrões mínimos requeridos para o espaço. No campo, em contrapartida, há boa infraestrutura e espaço, mas nem sempre são atingidos os padrões de qualidade do ensino e gerência. O processo de certificação, entretanto, chamou a atenção das autoridades locais, que têm investido para apoiar a melhoria dos padrões escolares em sua área de competência.

Ao longo dos últimos 25 anos, o Vietnã desenvolveu cronologicamente várias políticas: concentrou esforços em atingir a meta de universalização da educação primária na idade correta, matriculando na escola 99% das crianças, e em lograr taxa mínima de repetição e desistência; treinou e profissionalizou os professores; melhorou a qualidade e a eficiência da escola, instituindo padrões mínimos de qualidade para gerência e operação, encorajando-a a funcionar em tempo integral; introduziu novo currículo escolar e livros-texto no ano escolar 2002-2003, que se tornaram universais em 2008-2009, colocando as bases para a melhoria de qualidade da educação; introduziu o ensino de línguas estrangeiras a partir da 3ª série (na maioria das escolas de secundário inferior e superior o estudante pode aprender inglês, russo, francês ou mandarim como matérias obrigatórias); encorajou o uso das tecnologias de informação no ensino e aprendizado; e buscou reduzir a relação aluno-professor e o tamanho das turmas<sup>11</sup>.

No ensino secundário, parte importante da reforma educacional foi a introdução, a partir do ano escolar

11 In: “Education in Vietnam: Development History, Challenges and Solutions”. In: KINH, Nguyen Quang; CHI, Nguyen Quoc. *An African Exploration of the East Asian Education Experience*, capítulo 4, World Bank, abril de 2008 e “High Quality Education for All by 2020”. In *World Bank Overview/ Policy Report*, junho de 2011.



de 2006-2007, de três principais segmentos para o secundário superior: Básico; Ciências Naturais; e Ciências Sociais e Línguas Estrangeiras. Nos três segmentos estão incluídos o ensino de Literatura, História, Geografia, Matemática, Física, Química, Biologia, Línguas Estrangeiras, Política e Cidadania e Educação Física e Esportes. Para o segmento de Ciências Naturais é exigido nível avançado de Matemática, Física, Química e Biologia; para o segmento de Ciências Sociais e Línguas Estrangeiras requer-se nível avançado para Literatura, História, Geografia e Línguas Estrangeiras. A meta é igualmente alcançar a universalização, atraindo 99% das crianças entre 11 e 15 anos e 50% das com 15 a 18 anos para a educação secundária inferior e superior, respectivamente; reduzir a taxa de evasão escolar e assegurar que todo estudante possa ter a oportunidade de estudar uma língua estrangeira nas séries 6 a 12.

#### A EDUCAÇÃO NOS DIAS DE HOJE: CONQUISTAS E DESAFIOS A VENCER

Segundo pesquisa nos lares<sup>12</sup> citada no relatório do Banco Mundial intitulado “Educação de Qualidade para Todos em 2020”, recentemente publicado, entre 1992 e 2008

*a percentagem da população entre 25 e 55 anos de idade no Vietnã sem qualquer nível de educação decresceu de 23% para 1%. Os maiores logros foram obtidos nos níveis de educação primária e secundária. Tomando o PIB per capita do país em 2009 de US\$ 1.113,00 – menos de um sétimo da média registrada no países do Sudeste da Ásia e do Pacífico e um quarto da média alcançada nos países de renda média – as taxas de alfabetização no Vietnã são similares à existente nestes dois grupos de países.*

12 Duas importantes bases de dados são o Vietnam Living Standards Survey (VNLSS) e o Vietnam Household Living Standards Survey (VHLSS), ambos financiados com recursos externos.



São dignas de nota as altas taxas de matrícula e de frequência alcançadas pelo Vietnã. A matrícula é praticamente universal e a frequência é igualmente alta (de 95% na educação primária, de 92% na educação secundária inferior e de 69% na educação secundária superior em 2008). A frequência cresceu muito menos na educação primária se comparada com o aumento registrado no secundário inferior e superior. Sobretudo no secundário superior a frequência triplicou entre 1992 e 2008. A maior parte do crescimento se deu nas áreas rurais, onde reside a maioria da população, sendo registrado aumento da matrícula no secundário inferior de 20 pontos percentuais. A frequência de homens e mulheres não difere significativamente no primário e secundário inferior. No secundário superior, a frequência do gênero feminino é maior<sup>13</sup>.

A evasão escolar reduziu-se drasticamente de 12,7% em 1989-1990, para 6,58% em 2004. A taxa de repetência, que era de 10,6% caiu para 6,18% no mesmo período de tempo. Em cinco anos, foram matriculados mais de 1,7 milhão de crianças que estavam fora da escola e foi dada a oportunidade a mais de 1,2 milhão de adultos de frequentar classes de alfabetização. No início da década de 1990 havia 2,1 milhões de crianças fora da escola no grupo etário de seis a 14 anos e 2 milhões de adultos analfabetos no grupo etário de 15 a 35 anos.

Ademais do aumento das taxas de matrícula e frequência, cresceram também as taxas de conclusão do ensino primário, secundário inferior e superior a partir de 1992. Na escola primária a taxa de conclusão atinge 90%. Nas áreas rurais a conclusão cresceu de 39,6% para 88% no período 1992-2008, o que levou à diminuição das diferenças entre o campo e a cidade. No nível nacional, as taxas de conclusão do secundário inferior triplicaram. Na área rural, a taxa de conclusão do secundário inferior passou de 19,6% para 73,5%, enquanto na faixa mais pobre da população o aumento foi de 40% em 2006, tendo passado de 7,2 para 45,6%. Há paridade de gênero

13 Em "High Quality Education For All by 2020". *World Bank Overview/Policy Report*, vol. 1, p. 13.



para a conclusão na educação primária, mas as mulheres ultrapassam os homens nos dois níveis de secundário.

No período, o Vietnã logrou também melhorar a qualidade da educação, o que por sua vez tem encorajado os estudantes a frequentar a escola e a concluir os cursos. Permanecem, entretanto, desigualdades quanto à frequência, conclusão dos cursos e aos resultados do aprendizado nas faixas mais pobres, entre as minorias étnicas e as crianças com deficiência<sup>14</sup>, temas que deverão merecer maior atenção ainda das autoridades nos próximos anos.

A equidade social e de oportunidades de acesso à educação são certamente o grande desafio para o Vietnã, que desde sua independência vem desenvolvendo esforços para vencê-lo. De acordo com a Lei de Educação de 2005, todo cidadão tem igualdade de oportunidades de aprendizagem, independentemente de sua origem étnica, religião, gênero, origem familiar, *status* social ou condições econômicas. O governo tem buscado criar condições de aprendizagem para todos, dando prioridade às minorias étnicas, às crianças oriundas de famílias com desvantagens sociais e econômicas e aos portadores de deficiência. Foram criados subsídios, isenções ou reduções de taxas, bolsas de estudo, distribuição gratuita de livros e material escolar no primário e secundário inferior. Um importante passo para alcançar a equidade social na educação foi a concessão de auxílio financeiro às escolas privadas para que pudessem também aplicar a política de isenção ou redução de taxas escolares.

14 Dados de 2005 indicam que havia 1 milhão de crianças com deficiência, cerca de 1,18% da população do Vietnã, com 700 mil crianças frequentando o primário. Em 2005/2006, 6.900 alunos cursavam a educação especial e 223.700, a educação inclusiva.

O governo vietnamita criou diversos internatos nos níveis central, provincial e distrital que proporcionam ensino para 300 mil estudantes provenientes das minorias étnicas, aos quais também são dadas bolsas de estudo, livros e material escolar. Para os estudantes no secundário superior é facultada a continuação de estudos na universidade sem a necessidade de exame vestibular. Às outras crianças



de grupos étnicos minoritários, residentes em áreas rurais e com desvantagens socioeconômicas, são concedidos outros benefícios no exame de seleção, como por exemplo, a exigência de um a três pontos a menos. Como consequência, as diferenças de acesso a todos os níveis de educação vêm diminuindo.

Embora a taxa de matrícula venha aumentando na escola primária e secundária entre as crianças dos grupos étnicos minoritários, as pesquisas têm revelado que constituem obstáculos à conclusão dos estudos: as barreiras financeiras, a necessidade de trabalhar, a baixa qualidade da educação em algumas escolas, sua infraestrutura inadequada (nas montanhas muitas escolas não possuem facilidades sanitárias) e o pouco valor que os pais atribuem à educação em comparação com outras necessidades. A diferença entre os grupos étnicos é muito variável, de modo que as estatísticas nem sempre oferecem um quadro fidedigno.

Igual atenção vem sendo dada pelo governo vietnamita às crianças com necessidades especiais, muitas vítimas do agente laranja, utilizado pelo exército dos EUA durante a guerra. A taxa de matrícula dessas crianças é de apenas 24,2%, das quais 97% frequentam escolas regulares. Existe ainda escassez de professores especializados e de escolas que ofereçam acessibilidade para os alunos especiais.

Quanto aos resultados do aprendizado, acreditam muitos que este é ainda visto aqui mais como quantidade de conhecimentos memorizados do que de habilidades adquiridas para pensar analiticamente e resolver problemas. Apenas recentemente o MOET começou a desenvolver um sistema para avaliação de desempenho dos alunos na escola primária, mas nada existe ainda para o nível secundário. Para melhor avaliar os resultados da aprendizagem o MOET participou em 2012 do Programa para Avaliação Internacional do Estudante (PISA) da Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento (OCDE).





## CONCLUSÕES

As conquistas logradas na área da educação pelo Vietnã nos últimos 25 anos significam que muitas das políticas adotadas deram bons frutos. Há, entretanto, espaço para melhoria da qualidade e sobretudo urge diminuir as diferenças em certos segmentos da população quanto à conclusão dos cursos e aos resultados da aprendizagem, que são consequência das diferenças que igualmente estão presentes no nível de ensino primário e mesmo na educação infantil. O desafio estará em equalizar as oportunidades de aprendizagem nos níveis iniciais da educação, de modo que os setores mais pobres e desvantajados possam estar devidamente preparados para o nível secundário e subsequentes.

Os educadores no Vietnã defendem a continuidade das políticas de socialização da educação e mobilização de recursos de parte dos que podem pagar. O orçamento do Estado deverá direcionar recursos ainda maiores para o desenvolvimento da educação nas áreas mais pobres e reforçar o apoio às minorias étnicas e às famílias de menores recursos e com crianças com necessidades especiais. Nesse sentido, a Estratégia Governamental para Redução da Pobreza e Desenvolvimento estabeleceu metas para a abolição completa de taxas na educação primária e no secundário inferior. Somente a concentração de esforços nos segmentos menos favorecidos da sociedade permitirão a redução acelerada das diferenças ainda existentes no sistema educacional do Vietnã.



## REFERÊNCIAS

ASIAN DEVELOPMENT BANK. *Socialist Republic of Vietnam: Lower Secondary Development Project. Completion Report*. Manila, outubro de 2007.

“Education in Vietnam, Development History, Challenges and Solutions”. *In An African Exploration of the Southeast Asian Experience*. World Bank, abril de 2008.

“High Education Quality for All by 2020”. *In World Bank Overview/ Policy Report*, volumes I e II, junho de 2011.

LONDON, Jonathan D. “Education in Vietnam, Historical Roots, Recent Trends”. World Bank, 2011.

SOCIALIST REPUBLIC OF VIETNAM. *Law on Education*, 2005.

SOCIALIST REPUBLIC OF VIETNAM. *National Education for All (EFA) Action Plan 2003-2015*. Hanói, junho de 2003.

*World Data on Education*, VII, ed. 2010/2011, BIE/UNESCO.

**Vitoria Alice Cleaver** foi Embaixadora do Brasil em Hanói entre 2012 e 2014.

---

Esta é uma publicação realizada pela Coordenação de Divulgação (DIVULG) do Ministério das Relações Exteriores. As opiniões veiculadas nos artigos são de exclusiva responsabilidade de seus autores, não expressando necessariamente a posição do Ministério das Relações Exteriores. É permitida a reprodução parcial ou integral de artigos, desde que citada a fonte.

**MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES**  
**Subsecretaria-Geral de Cooperação, Cultura e**  
**Promoção Comercial**  
**Departamento Cultural**

**Coordenação de Divulgação**

Carlos Pachá

Daniel Guilarducci Moreira Lopes

Paula de Vasconcellos Rocha

Vanessa Catharino Picchetti

Cristina Ordonhes da Silveira

**Organização**

Vanessa Catharino Picchetti

**Apoio**

*Divisão de Temas Educacionais*

Almerinda Augusta de Freitas Carvalho

Lilian Cristina Nascimento Pinho

Elisiane Rubin Rossato

Eduardo Figueiredo Siebra

**Projeto gráfico**

[www.boibumbadesign.com.br](http://www.boibumbadesign.com.br)

**Impressão**

Gráfica Sete Meia

Distribuição gratuita

Venda proibida



